





ВЕСТНИК



Волгоградского государственного университета им. Н.А. Некрасова



ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
ЮВЕНОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА



4

2008

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ**

ректор КГУ им. Н.А. Некрасова, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ

доктор технических наук, профессор

БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ

*доктор педагогических наук, профессор,
почетный работник высшего образования РФ*

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ

доктор технических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

доктор исторических наук, профессор

БУЛДАКОВ СЕРГЕЙ КОНСТАНТИНОВИЧ

*доктор философских наук, профессор,
почетный работник высшего профессионального
образования РФ*

ГИБАЛО НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ

*доктор экономических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ*

ЕДО ШИН АИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

доктор культурологии, профессор

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ

*кандидат психологических наук, профессор,
почетный работник высшего профессионального
образования РФ, заместитель главного
редактора*

ЛЕБЕДЕВ ВИКТОР ПАВЛОВИЧ

доктор биологических наук, профессор

ЛЕБЕДЕВ ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

*доктор филологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

МАИН ВАЛЕНТИН НИКОЛАЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор

МИЛОВИДОВ ВЛАДИМИР ЛЕОНИДОВИЧ

*доктор исторических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ*

СКАРЖИНСКИЙ МАТВЕЙ ИСААКОВИЧ

*доктор экономических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

СУБЕТТО АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ

*доктор экономических наук, доктор
философских наук, кандидат технических наук,
профессор, вице-президент Петровской
академии наук и искусств*

ТИМОНИИ АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ

кандидат педагогических наук, профессор,

ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ

доктор технических наук, профессор

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ

*доктор психологических наук, профессор,
почетный работник высшего
профессионального образования РФ*

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

*доктор экономических наук, профессор,
почетный работник высшего
профессионального образования РФ,
заслуженный деятель науки РФ*

ШАЛУНОВ МИХАИЛ СЛАВОВИЧ

доктор юридических наук, профессор

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2 0 0 8 Том 14

СЕРИЯ

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

№ 4

**Главный редактор серии
А.Г.Киричник**

Редакционная коллегия:

А. А.Анохин, Н.Ф.Басов (зам. главного редактора), **В.М.Басова, А.И.Иванова, Т. Л.Крюкова, Б.В.Куприянов, Е.В.Куфтяк, Е.А.Лушина, С.Б.Малова, Н.М.Рассадин, А.П.Липаев** (ответственный секретарь), **Н.А.Стефаненко, А.И.Тимошин, Н.П.Фетискин, Н.Э.Шалумова**

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова

Соучредители

Департамент образования и науки
Департамент социальной защиты населения
Комитет по делам молодежи
Костромской области

**КОСТРОМСКОМУ
ГОСУДАРСТВЕННОМУ
УНИВЕРСИТЕТУ-90 ЛЕТ**

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 4 В.В.Знаков**
Психология субъекта А.В.Брушлинского и психология человеческого бытия
- 11 Е.А.Сергиенко**
Уровневое развитие модели психического и ее значение для понимания внутреннего мира ребенка
- 21 Ю.С.Мануйлов**
Концептуальные основы средового подхода в воспитании
- 27 А.В.Репрвнцев**
Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога

ДИСКУССИОННАЯ ТРИБУНА

- 37 А*В.Мучник**
Воспитательные ресурсы Интернета
- 39 А.Р.Наумов**
«Образование 2.0»: Игра в будущее
- 47 С.Д.Поляков**
Опыт психологической характеристики современной юности
- 50 Д.В.Григорьев**
Преодоление общества потребления: что может школа?

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

- 53 В.Г.Асеев**
Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности

Содержание

- 59 **В.А.Соловьева**
Мотивационная сфера в исследованиях личности
- 63 **В. В. Голубев**
Мотивационные ожидания личности

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И МАЛЫХ ГРУПП

- 67 **Н.П.Фетискин**
Управление психолого-акмеологическими ресурсами личности и малых групп в образовательной и профессиональной деятельности
- 77 **Т.И.Миронова**
Общая характеристика состояния и теоретических основ временных детских объединений
- 81 **И.А.Уманская**
Изучение особенностей кризисов профессионального становления личности различных образовательно-возрастных групп

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 86 **В.М.Басова**
Исследование современной практики воспитания
- 90 **А.И.Тимонин**
Социально-педагогическое обеспечение становления личности в образовательных учреждениях
- 99 **Б.В.Куриянов**
Исследование коллективной жизнедеятельности как пространства социального воспитания
- 107 **В.М.Басова**
Формирование социальной компетентности личности
- 110 **Е.А.Репринцева**
Проблемы психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников; от теории - к практике
- 117 **Е.И.Тихомирова**
Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов
- 123 **В.Н.Рассадин**
Модель развития субъектности студентов-историков в процессе преподавания археологии
- 126 **О.С.Щербинина**
Методические особенности педагогического влияния воспитателя на формирование готовности подростков к социально-

му самоопределению

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ

- 131 **В.И.Кашницкий**
Коммуникативность личности как предмет научного изучения
- 137 **А.Г.Самохвалова**
Ребенок как субъект затрудненного общения
- 143 **И.В.Комаров**
Некоторые аспекты интервьюирования в психологическом консультировании

ПСИХОЛОГИЯ СОВПАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 147 **Т.Л.Крюкова**
Психология совпадающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы
- 153 **М.В.Сапоровская**
Социально-психологические механизмы развития совпадающего поведения детей и подростков в семье
- 158 **Е.В.Куфтяк**
Исследование совладающего поведения в семейной группе
- 162 **С.А.Хазова**
Интеллектуальная одаренность и совладание с трудностями

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 167 **Н.Ф.Басов**
Научно-методическое обеспечение подготовки студентов университета к социальной работе с населением
- 170 **Е.Е.Смирнова**
Социальная работа с молодежью: тендерный аспект

СЕМЕЙНО-ЗАМЕЩАЮЩИЕ ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

- 174 **Ж.А.Захарова**
Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи как условие успешности воспитания приемного ребенка
- 177 **Э.И.Чугунова**
Взаимодействие замещающих семей и образовательных учреждений как условие повышения эффективности воспитания приемных детей

Содержание

- 181 **Т.Д.Шапошникова**
Ресоциализация как проблема социальной педагогики

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

- 183 **Е.В.Мальцева**
Исследования психолого-педагогических и социальных проблем развития и воспитания детей в норме и патологии
- 190 **А.Г.Иншакова**
Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников

СОЦИОКИНЕТИКА

- 197 **А.Г.Кирпичник, Н.Ф.Басов**
Познание организованной активности детей в социуме
- 203 **О.С.Коршунова**
Политическое воспитание школьников в транзитивном обществе: результаты и перспективы исследования

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 208 **Л.Н.Ваулина, Г.Штрассер**
Школа диалога культур

- 215 **О.С.Дубова**
Из опыта межкультурной коммуникации
- 218 **Д.А.Анкудинова**
Понятие академической мобильности в межкультурном аспекте
- 222 **В.Г.Литвинovich**
Поликультурное образование как условие воспитания детей и учащейся молодежи в духе идей культуры мира

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 228 **О.В.Бердова**
Из истории школьного образования и костромского учительства периода формирования советской школы (1918 - 1930-е гг.)
- 234 **В.Р.Веселов, А.М.Журавлёв**
Опыт партийно-государственной политики по формированию учительских кадров Верхнего Поволжья в 1920-1930 годы
- 243 **Н.П.Пигалева**
Внешкольная и общественная работа костромского учительства в социокультурном контексте жизни послевоенной провинции

НАШИ АВТОРЫ

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

В. В. ЗНАКОВ

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Одним из перспективных направлений развития психологии субъекта в том ее варианте, который разработал А.В. Брушлинский [5; 6; 7], является психология человеческого бытия. Цели статьи - проанализировать сходство и различие психологии субъекта и психологии человеческого бытия [10], наметить перспективные направления исследований.

Соотношение психологии субъекта и психологии человеческого бытия можно резюмировать в трех пунктах.

1. Психология человеческого бытия является частью психологии субъекта и, следовательно, уже по содержанию и решаемым задачам, В постнеклассической психологии субъекта в сконцентрированном виде отражена тематика всех предыдущих исследований А.В. Брушлинского. К ним относятся: вопрос о наследственных предпосылках психического развития, соотношении биологического и социального в развитии личности; принцип детерминизма, соотношение внешних причин и внутренних условий в детерминации психики; проблема дискретности-недизъюнктивности и непрерывности организации психических процессов; проблема общественно-индивидуального в психике человека и культурно-историческая теория мышления; мышление как процесс и проблема деятельности; идущие от С.Л. Рубинштейна исходные положения субъектно-деятельностной теории и проблема субъекта в психологической науке; наконец, психология субъекта как целостная область психологического знания, психология созидания, ориентированная на анализ таких ценностей, как свобода, духовность, нравственность, гуманизм. Психология человеческого бытия имеет непосредственное отношение только к двум последним проблемам: она направлена на анализ *смысловых и ценностных контекстов жизни субъекта, в которых формируются и проявля-*

ются его субъектные качества,

2. Психология человеческого бытия основана не на *субъектно-деятельностном*, а на *субъектном* подходе в психологии. Очевидно, что жизнь человека нельзя рассматривать только как непрерывную череду сменяющих друг друга деятельностей. Это означает признание того, что в формировании психики большую роль играют недействительные по своей природе феномены — общение, переживание, созерцание, постижение и др. Выход за пределы сиюминутного деяния, целенаправленная устремленность на реализацию своего призвания или дела, которому служишь, не только побуждают человека к связыванию воедино прошлого, настоящего и будущего своей жизни. Все это способствует развитию субъектности, формированию и реализации субъектных качеств человека, начиная с младенческого возраста и до старости.

3. Творческое развитие психологии субъекта А.В. Брушлинского сегодня привело психологов к осознанию того, что ее предмет неоднороден, он включает и субъекта деятельности, и субъекта развития, и субъекта жизни [15]. Психология человеческого бытия изучает преимущественно *субъекта развития и субъекта жизни*. Об этом свидетельствуют, в частности, уже проведенные исследования: понимания субъектом манипулятивного поведения; половых, тендерных и личностных различий в понимании испытуемыми разного возраста моральной дилеммы; половых и возрастных различий в когнитивных и экзистенциальных компонентах самопознания и самопонимания. Как названные, так и другие исследования ориентированы на выявление не процессуально-действительных, а результативных составляющих понимания субъектом мира в разные периоды его жизни.

Центральной проблемой психологии человеческого бытия является понимание. Объяснение

такой значимой роли понимания в этой области психологической науки заключается в том, что оно - не просто один из феноменов человеческой психики, сопоставимый, например, с объяснением или предсказанием. В разных ситуациях человеческого бытия понимание возникает на различных психологических основаниях. В одних ситуациях понимание основано главным образом на знании. В других - на интерпретации, базирующейся на соотношении понимаемого со структурой личностного знания, а также на приобщении понимающего субъекта к образцам поведения, ценностям и смыслам, на которые ориентируются определенные группы людей. Наконец, есть ситуации, которые психологически невозможно понять без вдумчивого анализа глубин бессознательного, условий существования и экзистенциальных проблем людей. Тип понимания психологом изучаемых проблем определяется тем, какие рассуждения он считает рациональными (и, следовательно, научными) при проведении исследования. С позиций психологии человеческого бытия выделяются *три* главных типа понимания, соответствующие разным научным парадигмам, традициям исследования психики. Когнитивной традиции соответствует *понимание-знание*, герменевтической - *понимание-интерпретация*, экзистенциальной - *понимание-постижение*.

Кратко опишу три названные типы понимания и парадигмы исследования психики.

Когнитивная традиция. Когнитивный план изучения психической реальности характеризуется акцентом на познании и поведении человека, стремлением ученых выявить общие закономерности психического развития, большим интересом к фактам и правилам, чем к исключениям. Когнитивные исследования в основном имеют отражательно-познавательную направленность, т.е. ориентированы на изучение того, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир.

Понимание-знание является не только психологическим, но и лингвистическим феноменом, представленным в семантике русского языка. Б.Л. Иомдин, разрабатывая языковую модель понимания, различает понимание-мнение и понимание-знание. Семантика последнего включает в себя: «осознавать смысл», «владеть языком», «разбираться», «сочувствовать» [11]. Психологам давно известно, что необходимость наличия

у субъекта предварительных знаний об объекте понимания следует из мнемического условия: человек понимает только то, что он может соотносить со своими знаниями, что не противоречит его прошлому опыту [10]. Отсутствие знаний ведет к непониманию. Например, мне трудно понять причины трепетного отношения, уважения и любви британцев к принцессе Диане.

Современные исследования побуждают психологов вернуться к классическому вопросу о соотношении мышления, знания и понимания [8]. Вероятно, прав был российский мыслитель А.Ф. Лосев, который писал: «Мышление и понимание - принципиально различные сферы сознания... Мышление есть как бы некий механизм, превращающий неоформленное сырье в данные технически оформленные вещи. Понимание же заново перекаривает и переделывает эти вещи, придавая им новый стиль и новое единство, какого там, в первоначальном их появлении, совсем не было... Понимание даже не есть процесс чисто интеллектуальный, каковым, несомненно, является мышление» [12, с. 49].

Мышление человека представляет собой познавательную деятельность, в ходе которой субъект, взаимодействуя с объектом, выявляет некоторые неизвестные ранее стороны, свойства последнего, получает новые знания об объекте. Однако понимание как компонент мышления имеет непосредственное отношение не к выявлению новых знаний о действительности, а к их усвоению (путем соотношения отраженных в знании известных и новых сторон познаваемого объекта). Понимание - это осмысление отраженного в знании объекта: понимание представляет собой формирование смысла знания в процессе действия с ним. Понимание именно тем отличается от знания, что представляет собой осмысление знания, действия с ним. Действуя, мысленно преобразуя отраженный в знании фрагмент действительности, человек выходит за его непосредственные границы; например: понимая художественное произведение, картину, зритель (соучастник творчества) включает его объективное содержание в контекст своего опыта и пытается определить замысел художника. Осуществляя выводы, выдвигая гипотезы, совершая другие мыслительные действия по преобразованию объекта познания, человек получает новое знание о нем. Вследствие этого в акте понимания субъекту нередко открываются такие сторо-

Актуальная тема

ны объекта, которые не были в явном виде представлены в исходном знании [10].

Анализ знаний, необходимых для понимания, - распространенный методический прием в современной психологии, особенно когнитивной. Когнитивная традиция психологического познания основана на применении таких методов, которые выявляют знания о закономерных, как правило, повторяющихся событиях и явлениях. Закономерности в когнитивной психологии нередко отражаются в моделях. При этом считается, что понимать факт, событие или явление - значит иметь его рабочую модель. В частности, П.Н. Джонсон-Лэйрд соотносит понимание с созданием мысленных моделей и полагает, что понять фрагменты каких-либо событий или ситуаций можно, только сформировав мысленное представление, являющееся моделью целого [19]. Ранее подобную точку зрения высказывал А.А. Брудный. Он рассматривал понимание как взаимодействие понимающего субъекта «с некоторым объектом, в результате которого воссоздается работающая модель этого объекта. Понять - значит собрать работающую модель» [4, с. 115].

Типичные примеры употребления понятия «понимание» с когнитивных позиций (применительно к пониманию детьми обмана, эмоций, моделей психического других людей) можно найти в работах Е.А. Сергиенко. Продуктивно развивая психологию субъекта А.В. Брушлинского, она считает, что понимание является такой специфической для субъекта когнитивной функцией, которая играет значимую роль в формировании и развитии субъектных качеств человека. Понимание субъектом окружающего мира включает внутренние модели (физического и социального мира) и смысловые образования, опосредствующие его индивидуальную специфику осмысления окружающих событий и явлений [14; 15]. Фактически в исследованиях Сергиенко и ее учеников понимание рассматривается прежде всего как *метод* познания субъектом мира, дополняющий антиципацию, объяснение и другие интеллектуальные операции и действия.

Наличие предварительных знаний о пониманием играет существенную роль во многих ситуациях человеческого бытия. Далеко не всегда нам хватает знаний, необходимых для полного понимания смыслов тех проблем, ситуаций, в ко-

торых мы оказываемся. Например, гуманитарий, случайно попавший на научный доклад по теоретической физике и задумавшийся над тем, о чем идет речь, в лучшем случае поймет только то, что обсуждаются проблемы физики твердого тела или квантовой электродинамики. И в большинстве случаев ему будет этого достаточно. Однако в жизни бывают и другие ситуации. Для понимания смысла поступка человека или лозунга политической партии необходимо выявить цели, которые они стремятся достичь, и ценности, на которые ориентируются. Это такие ситуации человеческого бытия, к которым неприменимо понимание-знание.

Герменевтическая традиция. Понимание-интерпретация возникает у субъекта в результате отнесения понимаемого к какой-то определенной категории, выражающей то или иное положение вещей, ценность, норму, смысл и т.п. Показательные примеры понимания-интерпретации приводятся в интересном исследовании Р. Щенка с соавторами. В нем выделяется семь типов намерений, «расшифровывание» которых ведет к появлению у слушателя различных смыслов понимаемого высказывания: смысла предписания, аргументации, потребности и т.п. [20]. Очевидно, что в этом случае смысл высказывания зависит не только от объективно сказанного. Значимую роль играют субъективные способы «расшифровки» целей говорящего, а также ценностно-смысловые установки слушателя, побуждающие его осуществлять интерпретацию путем обращения к определенной категории.

Понимание-интерпретация формируется и у людей, по-разному интерпретирующих смысл пословицы (например, «Лес рубят - щепки летят»). Причем, индивидуальная специфика интерпретации определяется не только интеллектуальными факторами, осмыслением ситуации, отраженной в пословице. Не меньшее значение имеют психологические особенности личности понимающего субъекта, в частности, переживаемые им мотивационно-аффективные конфликты, порождающие избирательные искажения в мыслительной деятельности [1].

Исследование индивидуально-личностных характеристик субъекта познания и общения является отличительным признаком герменевтического подхода к исследованию психики. Как отмечает А.Ф. Закирова, «в герменевтике усвоение не сводится к овладению готовым задан-

ным смыслом, напротив, понимание приводит к раскрытию новых аспектов смысла, его глубинного уровня. Понимание зависит не только от того смысла, который придал предмету понимания его автор. Интерпретатор не просто открывает готовый смысл, но привносит нечто от себя, так как подходит к предмету с определённых позиций личного опыта, своих идеалов и убеждений» [9, с. 42].

В герменевтике понимание первоначально рассматривалось как способ выявления, экспликации того, что уже предзадано, заложено в тексте. Процедуры обнаружения смысла текста в процессе его интерпретации реконструировали изначальный замысел автора. После публикации работ В. Дильтея, М. Вебера и А. Шютца произошла универсализация процедур понимания, которые стали рассматриваться как основа познания, особенно в области социальных наук. Распространенной стала точка зрения, согласно которой в процессе понимания происходит продуцирование новых знаний. Это следствие трактовки понимания как интерпретации: объясняя знания на одном уровне, понимающий субъект подготавливает почву для переинтерпретации фактов на более высоком уровне. В результате переинтерпретация становится основой для объяснения понимаемого. В герменевтической традиции переинтерпретация нередко обнаруживается, например, при психологическом анализе процессов понимания повествований, историй человеческой жизни. Важная функция историй состоит в преодолении прошлого. Преодоление прошлого - это особый способ того, как человек справляется с непредвиденными обстоятельствами. Суть способа — «перерассмотрение». Этот термин, активно используется в литературной критике. Приставки «пере» и «рас» означают противоположность. Процесс «перерассмотрения» отражается в таком способе прочтения текста, который способен его разрушить (с целью анализа отдельных частей текста). Смысл, полученный таким образом, может противоречить смыслу всего текста в целом. Г. - Бёме, изучавший именно эти аспекты перерассмотрения, назвал их «смыслом» и «противосмыслом» [18].

Интерпретация является центральной категорией герменевтики. Интерпретация - это такая работа мышления, которая состоит в расшифровке смыслов, скрытых в культуре. Расшифровать

смысл - значит за буквальным значением слов увидеть все богатство возможных смыслов. Интерпретировать - значит идти от явного смысла к смыслу скрытому. Работа по интерпретации обнаруживает глубокий замысел. Он состоит в том, чтобы преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от чуждого ему текста. Читатель должен как бы поставить текст на один уровень с собой, включить смысл этого текста в свое понимание.

В процессе интерпретации интерпретируемый и потому конструируемый мир текстовых событий, соприкасаясь с реальным внутренним миром читателя, изменяет его. Интерпретация способствует созданию новой жизненной позиции читателя, формированию нового самопонимания. По П. Рикёру, повествование как бы возвращается в жизнь, вписывается в мир повседневного опыта интерпретатора: при помощи повествований жизненному опыту субъекта придается новый смысл [13].

Бытие человека заключается в том, что он присваивает смыслы, заключенные в культурных памятниках. Человек существует, понимая окружающий мир. В таком случае понимание оказывается уже не одной из процедур человеческого познания, а становится способом бытия. Бытие существует, понимая. Задача герменевтики состоит в том, чтобы показать, что существование человека обретает смысл лишь путем интерпретации всех значений, которые рождаются в мире культуры. Существование субъекта становится подлинно зрелым человеческим существованием, только присваивая себе те смыслы, которые сначала находятся вовне - в произведениях, памятниках культуры и других объективированных проявлениях духовной жизни.

Герменевтическая научная традиция не сводится к познанию истины, она скорее ориентирована на ценностно-смысловую интерпретацию действительности. Применительно к пониманию это означает, что при его анализе на передний план выступают не достоверные знания о понимаемом объекте, а ценностное отношение к нему. Последнее определяет субъективный характер интерпретации фактов, событий, явлений, т.е. ее зависимость от личностного знания, опыта, страсти и точек зрения. При этом следует иметь в виду, что субъективное - это не противоположность объективного, а неотъемлемая составляющая психологического знания, современных

Актуальная тема

представлений ученых о рациональности как основы научного мышления.

Экзистенциальная традиция исследования психической реальности проявляется в направленности ученых на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта. Экзистенциальные компоненты психики - это не столько конкретно-ситуативные ее составляющие, сколько бытийные, относящиеся к смысло-жизненным ориентациям. Они связаны с пониманием субъектом себя в реальных ситуациях человеческого бытия. В бытийном плане смысло-жизненные ориентации имеют для каждого человека не только конкретное адаптационное значение, но и более глубокий экзистенциальный смысл. К «пониманию себя в мире», «экзистенциальным размышлениям о себе» субъект приходит благодаря ретроспективному и антиципирующему интересу к своему внутреннему миру. Они направлены на поиск смысла своего существования, своих поступков и мысленный выход за пределы не только конкретной коммуникативной ситуации, но и собственной жизни, включение ее в иную систему координат, в которой жизнь наделяется смыслом. Экзистенциальные составляющие психики воплощаются не столько в научно достоверных знаниях и познавательной деятельности, сколько в смыслах и приобщении к разнообразным ценностям. С этой точки зрения понять - значит приобщиться к понимаемому, представляющему определенную ценность для понимающего субъекта и соотносённому со смысловыми образованиями его личности.

Для экзистенциальной парадигмы исследования психики типичным является понимание-постижение ситуаций человеческого бытия. Понятие «постижение», с одной стороны, по объёму и содержанию является более широким, чем категории «познание» и «интерпретация». Однако, с другой стороны, оно является и значительно более размытым, трудно уловимым и поддающимся вербальному объяснению. Основная причина этого в том, что феномен постижения является неотъемлемой частью человеческого бытия, экзистенции, не поддающейся рефлексивному анализу. Еще С. Кьеркегор противопоставлял свое мировоззрение картезианской уверенности в том, что бытие пронцаемо для мышления и, следовательно, может быть описано в понятиях. Он утверждал, что экзистенция есть то, что всегда ускользает от рационального понима-

ния.

В современной экзистенциальной традиции экзистенция рассматривается как такое «внутреннее» в человеке, которое постоянно переходит во внешнее предметное бытие. Обретение экзистенции предполагает выбор, посредством которого человек переходит от созерцательно-чувственного способа бытия, детерминированного внешними факторами среды, к самому себе, единственному и неповторимому. Человеческое бытие по своей сути таково, что непрерывное развертывание мысли в нем оказывается невозможным. Получается, что человеческое бытие нередко оказывается чуждым мышлению. Доводя эту мысль до крайности, экзистенциалисты даже утверждают, что существование не позволяет мыслить [3]. Главенствующую роль играет не мышление, которое они понимают как логическое, рациональное, а постижение, основанное на интуиции, переживании, неосознаваемом знании.

Экзистенциальные представления о роли мышления в бытии существенно обогащаются благодаря результатам психологических исследований. Особенно значимый вклад в анализ соотношения осознаваемого и неосознаваемого в психике внесли выдающиеся отечественные психологи О.К. Тихомиров и А.В. Брушлинский. Тихомиров, развивая смысловую теорию мышления, установил, что в мыслительной деятельности важное значение имеют не только рефлексированное субъектом знание, но и невербализованные операциональные смыслы, установки, эмоциональные предвосхищения [16]. Брушлинский, осуществляя микросемантический анализ личностного и процессуального планов мыслительной деятельности, показал их отношение к сознанию и бессознательному. Он писал: «Мышление в личностном своем аспекте осуществляется в основном, но не полностью на уровне сознания, а мышление в процессуальном аспекте формируется преимущественно, но не полностью на уровне бессознательного (отчасти на уровне интуиции)» [7, с. 549]. Оба названных психолога были разносторонне образованными, философски грамотными учеными. Естественно, что их исследования основывались не только на психологических данных, но и на методологических основаниях развития научного познания. Неудивительно, что сегодня в их публикациях легко можно обнаружить заметный вклад,

Психология субъекта А.В. Брушлинского и психология человеческого бытия

который они внесли в развитие всех трех парадигм изучения психики - и когнитивной, и герменевтической, и экзистенциальной.

В экзистенциальной традиции проблема соотношения знания и понимания ставится иначе, чем в когнитивной и герменевтической. С когнитивной точки зрения знание, в котором отражается внешний и внутренний мир, служит человеку основанием для рациональной деятельности. С герменевтической точки зрения понимание не только основывается на знании. Понимание порождается умственным действием, интерпретацией: путем выхода за пределы содержания знания, включения его в некоторый уже известный понимающему субъекту и ашуализуемый им из памяти контекст.

В экзистенциальной традиции контекст нередко оказывается принципиально непознаваемым, существующим как некое непостижимое и неизреченное единство человека с миром. В русской философии это направление мысли продуктивно развивается применительно к проблеме понимания. В частности, в трудах А.С. Хомякова под пониманием «имеется в виду не понимание чего-то и даже не абстрактная способность понимать, а понимание в качестве всеединства, в качестве самопонимающего Бытия, которому, однако, не присуще сознание и самосознание» [17, с. 22]. Разумеется, русский мыслитель не полагает, что у понимающего субъекта отсутствуют сознание и самосознание. Его цель иная: доказать, что первоосновой познания действительности является такое непосредственное иррациональное понимание, которому не свойственно отчуждение от себя и рефлексия своих оснований.

В основе экзистенциальной интерпретации понимания лежит неоднократно высказываемая многими философами мысль о трудности постижения и даже неуловимости истины для разума. Главная причина интеллектуальной непостижимости истины заключается не только в ее неисчерпаемости и бесконечности, но и в несказанности. Истина оказывается гораздо больше, выше, масштабнее всего, что можно поименовать, высказать словами. Однако «ученое незнание», характеризующее гениев (невольно вспоминается Ибютон, сравнивавший себя с мальчиком, перебирающим камешки на берегу океана познания), основано на рефлексии мысли, что в неосознаваемости истины всегда в свернутом

виде, неявным образом содержится знание о ней.

Учитывая сказанное, неудивительно, что с экзистенциальной точки зрения задача понимания для субъекта состоит в том, чтобы интуитивно постичь целое еще до ясного осознания его частей. Процесс понимания, предшествуя знанию, порождает плохо осознаваемый понимающим субъектом контекст понимаемого. И чем отчетливее человек осознает ограниченность своего знания, его слитность с непознаваемым контекстом, тем, как это ни парадоксально, он осмысленнее им оперирует. «Осмысленно оперировать знанием, одновременно отдавая себе отчет в принципиальной невозможности "знания о знании", в состоянии только тот, кто воспринимает его вместе с непознаваемым контекстом, т.е. *не зная, понимает*» [2, с. 42].

Для средневековых мыслителей специфика такого понимания, отличная от представлений современных когнитивистов, была неразрывно связана с исповеданием веры. Понимание считалось основанным на действии отрицания знания и восхождения к неизреченному единству человека с Богом. Сегодня, с позиции психологии человеческого бытия, важно подчеркнуть, что восхождение осуществляется не путем усилий рационального мышления, а ведем существом человека, воспаряющего к высшим духовным устремлениям и поднимающегося над смыслом отдельных слов понимаемого высказывания или письменного текста. Если субъект хочет проникнуть в суть дела, то ему нужно не задерживаться на буквальном значении отдельных слов и выражений, а стараться постичь целое. Именно так осуществляется понимание-постижение.

«Требование "подняться пониманием над смыслом слов" здесь не просто метафора, но призыв к действительному выходу в некое пространство - "пространство понимания". Этот выход, таким образом, становится возможным только как бытийный акт, а не как мыслительная операция. Понять какое-либо высказывание означает здесь воспринять непостижимый максимум именно в том ракурсе, который и характеризуется данным высказыванием. В силу этого понимание выступает не как процесс усвоения смысла знания, но как выход в ту область (на границу знания), в которой содержатся, а вернее сказать рождаются, все возможные смыслы вообще» [там же, с. 40].

Изучая понимание-постижение, современ-

Актуальная тема

ным ученым, разумеется, нельзя ограничиться только историко-философским анализом основных положений экзистенциального подхода - нужны более конкретные психологические данные. Предпосылки для выявления бессознательных и интуитивных компонентов понимания-постижения есть в работах А.В. Брушлинского, связывавшего интуицию с неосознаваемой активностью субъекта, а также некоторых других психологов. Очевидно, что такие исследования методически очень сложны, но, безусловно, необходимы.

Итак, с позиций психологии человеческого бытия, формирование которой осуществлялось на основе психологии субъекта А.В. Брушлинского, значимыми и перспективными представляются взаимно дополняющие друг друга исследования психики, проводящиеся учеными, придерживающимися трех разных парадигм - когнитивной, герменевтической и экзистенциальной. Когнитивный, герменевтический и экзистенциальный планы изучения психики - это та реальность, которая прослеживается в работах многих современных психологов. Вследствие этого у меня нет сомнений в том, что методологические, теоретические и методические основания указанных трех традиций научных исследований психологам нужно не только ясно осознавать, но и анализировать.

Библиографический список

1. *Арестова О.И.* Аффективные искажения в понимании пословиц И Вопросы психологии. 2006 № 1. - С. 83-93.
2. *Бакеева Е.В.* Апофатическое мышление как «метод» понимания // Известия Уральского государственного университета. 2004. № 29. С. 37-43.
3. *Большое О.Ф.* Экзистенциальная философия. СПб.: Лань, 1999.
4. *Брудный А.А.* Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № ю. С. 109-117.
5. *Брушлинский А.В.* Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 208-269.
6. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетея, 2003.
7. *Брушлинский А.В.* Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2006.
8. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982.
9. *Закирова А.Ф.* Педагогическая герменевтика: М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006.
10. *Знаков В.В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
11. *Иомдин Б.Л.* Языковая модель понимания // Языковая картина мира и системная лексикография / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 517-612.
12. *Лосев А.Ф.* Хаос и структура. М.: Мысль, 1997.
13. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Медимум, 1995.
14. *Сергиенко Е.А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 19-27.
15. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни // Тенденции развития современной психологической науки: Тезисы юбилейной научной конференции. 31 января - 1 февраля 2007 г. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Ч. I. С. 194-195.
16. *Тихомиров О.К.* Теоретические проблемы исследования бессознательного // Вопросы психологии. 1981. №2. С. 31-39.
17. *Холодный В.И.* А.С. Хомяков и современность: зарождение и перспективы соборной феноменологии. М.: Академический проект, 2004.
18. *Войте О.* Зепке апс! соигЛег-зепзс: Оп Шс ОесопзггисНоп оГ з*опез // 1оигпа1 81сИа СиШроlo\$!са. 1994. \Ы. 3.8рпп\$-АиШшп. Р. 103-117.
19. *ЗоУт&on-Багд Р.Ы.* Мен!а! Мо<1елз - То!уагѐз а Со\$тйе Заепсе оГБап^иа^е, Ыегепсе апс! СопзсюапезБ. СатЪпс1\$е МА: Нагуагѐ Отуегзйу Ргезз. 1983.
20. *Зианк Я.С.* а1. Ше ротС? // СовпШус заепсе. 1982. Vol. 6. N0. 3. Р. 255-275.

УРОВНЕВОЕ РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА РЕБЕНКА¹

Направление модель психического (Теогу оГ Мшд) направлено на изучение спонтанной житейской психологии обыденного сознания. Когнитивная психология давно испытывает потребность анализа житейской психологии. Данная область исследования открывает эту возможность.

В отечественной психологии, к сожалению, данное направление еще не получило своего развития и буквально можно назвать лишь несколько работ (помимо работ автора и ее учеников), посвященных данной тематике.

Почему направление Теогу оГ Мшд мы называем моделью психического? Заимствованный из философии сознания термин Теогу оГМшд [31] означал способность атрибутировать ментальные состояния (что мы знаем, думаем, хотим, чувствуем) себя и другого. Это предполагает наличие теоретических отвлеченных знаний, так как ментальные состояния не наблюдаемы и представляют собой допущения подобно теоретическим терминам в науке. Поскольку атрибуция ментальных состояний позволяет нам интерпретировать повседневные события, предсказывать поведение людей, то следует допустить, что концептуальная система, лежащая в основе этих атрибуций, имеет объяснительную силу теории. В современных исследованиях атрибуций ментальных состояний у детей термин теория используется достаточно произвольно и нестрого. Все приведенные теоретические основания данного подхода привели нас к убеждению, что прямой перевод данного направления (Теория сознания или разума) будет вызывать путаницу в научных понятиях. Мы предложили термин модель психического, как наиболее точно передающий суть данного подхода. Модель как некоторая система концептуализации знаний о психическом себя и других людей [14; 16].

За последние 20 лет модель психического стала высоко продуктивной областью когнитивной

психологии развития. Исследования концептуальной системы, лежащей в основе житейской психологии, в процессе развития, - наиболее эффективный метод познания психических явлений и процессов.

Предшественниками в становлении направления модель психического можно считать три основных области исследований.

Во-первых, еще Ж.Пиаже [8] изучал понимание детьми ментального мира. Он прекрасно и глубоко описал дооперационального ребенка как эгоцентричного и склонного к анимизму. Его исследования прямо релевантны модели психического, но концентрировались на оперировании перспективой в большей степени, чем на концептуальном анализе сознания. Вторым источником становления данного направления стали исследования понимания ментальных слов детьми [37] и их представлений о нарративах, которые важны для понимания детьми историй, эмоций, возникающих у героев и мотивов их поведения [35]. Это область исследований проводилась в рамках психолингвистики.

Третьим источником модели психического, который частично перекрывается с ним, является развитие метапознания. Изучение метапознавательных способностей направлены, прежде всего, на исследование знаний о задачах, стратегиях, путях, релевантных задаче, процесс принятия решения. Метапознание фокусируется также и на знании способностей проследить и управлять собственными когнитивными процессами (вниманием, восприятием, запоминанием, умозаключениями).

Однако метапознавательное направление концентрируется на содержании метакогнитивных знаний и достижений (например, запоминания), тогда как модель психического, адресована, прежде всего, концептуальному оснащению метапознавательных способностей. Дж. Флейвелл [29; 30] указывает на частичное перекрытие и конвергенцию двух этих областей и полагает их тесную интеграцию.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 08-06-00027а

Подчеркнем здесь только то, что важной характеристикой подхода модель психического является сосредоточение на концептуальном анализе. Анализ житейского ментализма как репрезентативной теории сознания (разума) подчеркивает, что наши интуитивные психические знания - это знания об отношениях между индивидами и мире (или знания о репрезентациях индивидуумов о мире). Это означает необходимость знаний второго порядка.

Модель психического - бурно развивающаяся область когнитивной зарубежной психологии, мало знакома отечественным психологам. В последние шесть лет автор и ее ученики интенсивно разрабатывают проблему становления модели психического. Было защищено три кандидатских диссертаций, опубликовано 10 статей, подготовлена монография [4; 5; 6; 7; 10; 11; 14; 15; 16; 18; 19].

В настоящей статье представлены самые общие результаты, полученные в наших исследованиях становления модели психического в дошкольном возрасте.

В больших циклах исследований были проанализированы ключевые феномены модели психического и их динамика в дошкольном возрасте: понимание обмана, понимание эмоций и понимание ментального и физического мира (5, 7, 11, 15, 19). Эти исследования проводились на выборках детей от 3 до 11 лет. В исследованиях приняло участие около 400 детей (включая детей с типичным развитием, детей с расстройствами аутистического спектра, детей-сирот).

Мы полагаем, что развитие всех составляющих понимания психического себя и другого (знаний, убеждений, намерений, эмоций, обмана и т.п.) развиваются не последовательно, как полагали некоторые авторы [32; 36], а одновременно. Модель психического проходит в онтогенезе развитие от низкоорганизованных уровней к более высоким, что отражается в своеобразии понимания ментальных состояний и каузальности событий как физического, так и социального мира. Более того, понимание причинности, как характеристика когерентной ментальной модели мира, происходит постепенно в онтогенезе человека, включая в себя более элементарные уровни организации когнитивных способностей. Однако мы полагаем, что способность понимать причинность, как свойство более высокого уровня когерентности и организа-

ции модели психического, будет проявляться и при понимании физических событий, и социальных [16; 18].

Наиболее интересным на данном этапе исследований в рамках системно-эволюционного подхода стал для нас дошкольный возраст и в нескольких исследованиях - младший школьный возраст как наиболее критичный в развитии модели психического, когда происходит изменение уровневой организации модели.

Мы полагаем, что все феномены модели психического (знания, желания, убеждения, интенции, обман, понимание эмоций) развиваются одновременно, постепенно, подчиняясь реорганизации на определенных этапах развития.

Наша гипотеза об уровневой организации и развитии модели психического подтвердилась в экспериментальных исследованиях разных феноменов понимания психического у детей дошкольного возраста с типичным развитием, у детей с расстройствами аутистического спектра, а также у детей-сирот.

Результаты изучения модели психического в дошкольном возрасте и у детей младшего школьного возраста показывают, что представление о собственном психическом и психическом Других людей развиваются интенсивно в данном возрасте. Многие зарубежные авторы указывают возраст становления модели психического 4 года.

Во всех наших исследованиях, разных по предмету и методам, мы получили конвергирующие результаты, которые позволяют выделить и описать два уровня развития модели психического у детей 3-6 лет с типичным развитием.

В 4 года ребенок начинает понимать, что он обладает Своей моделью психического и она отличается от модели психического Другого по сравнению с детьми 3 лет. На этом уровне дети начинают различать Свои эмоции и эмоции Других людей, отличать причины Собственных эмоций от причин эмоций Других людей, но не могут интерпретировать рассогласования между ситуацией и проявляемой эмоцией (например, ребенку дарят подарок, а он плачет). Дети начинают понимать обман, но в основном в области знаний, но не причинности. Однако их возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, т.е. ментальные модели остаются ситуативно зависимыми. Так, дети 4-летнего возраста не понимают «белой лжи». На-

Уровневое развитие модели психического и ее значение для понимания..

мерения в ситуации «белой лжи» или «лжи во спасение» представляют собой не просто сокрытие информации ради собственной выгоды, как при обмане, а связаны с пониманием того, что ваше правдивое сообщение может расстроить или обидеть собеседника. Такое понимание намерений требует понимания контекста ситуации и реконструкции ментальных состояний говорящего в соответствии с этим контекстом и именно поэтому, понимание «белой лжи» развивается у детей уже после понимания ими обмана. Следовательно, здесь необходимо сопоставление собственной модели с моделью психического другого. Дети 4 лет еще слабо понимают, что по поведенческим проявлениям можно понять желания (они плохо идентифицируют какие сладости хочет персонаж по направлению его взора. Распознавание желаний (что хочет персонаж) и мнений (что думает персонаж) и действий им соответствующих, показало, что в 4 года дети начинают строить предсказания на основе реконструкции желаний и мнений, с использованием ситуативных признаков, хотя предсказание мнений (что думает) отстает от предвидения поведения на основе желания.

В 3 года большинство детей еще затрудняется объяснять поведение других людей в терминах ментальных состояний, поскольку, как мы уже говорили, понимание отличий собственных ментальных состояний и ментальных состояний других людей и понимание того, что люди строят свое поведение на основе собственных представлений о реальности, которые могут быть ложными, развивается у детей не ранее четырех лет. В 4 года понимание ментальной причинности у детей возрастает почти в 2, 5 раза, но еще остается на очень незначительном уровне, по сравнению с 5- 6 летними детьми.

Еще одним важным аспектом понимания ментального мира является понимание различий между живым и неживым. В нашем исследовании понимание такого различия оценивалось в задаче на понимание отличий причин движения физических и социальных объектов: детям необходимо было объяснить, кто из ряда объектов (мальчик, собака, робот; игрушечная машинка и мяч) может начать или окончить движение в горку и с горки самостоятельно. Было обнаружено, что в четыре года дети начинают понимать отличия причин движения, и к шести годам все дети понимают, что для движения физических

объектов необходим контакт, а живые объекты могут начинать движение самостоятельно. При этом с возрастом уменьшается объяснение причин отличия движения физических и социальных объектов несущественными латентными факторами (мальчик может забраться на горку, потому что у него есть ноги, он быстрый, он осторожно ходит и т.п.).

Можно предположить, что в возрасте 4 года только начинает складываться представление, что Собственное психическое отлично от психического Других людей, формируются предсказания поведения Других на основе представлений о последствиях Собственного поведения. Таким образом, для детей 4 лет уровень понимания психического может быть описан *как уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого.*

На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста, т.е. понимание ментальных состояний носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значительно облегчает их дифференциацию за исключением эмоции гнева. На первый взгляд эволюционно наиболее значимо - различие негативных эмоций, которые указывают на потенциальную опасность. Тогда, почему мы получили, воспроизводимые результаты о различении положительных эмоций и отставании в распознавании отрицательных? Полагаю, здесь нет никакого нарушения эволюционного смысла. Человеческий ребенок, его жизнь зависит от других людей, от социального окружения. Однако только расположенный к нему человек, демонстрирующий позитивные эмоции может быть опорой и средством жизни. Поэтому, возможно, распознавание положительных эмоций наиболее важно для ориентации на потенциальную помощь.

Дополнительные исследования распознавания эмоций у детей 3-6 лет, когда были расширен диапазон положительных эмоций (радость,

Актуальная тема

интерес и смущение) в отличие от предыдущих серий, в которых сравнивались только базовые эмоции (радость, печаль, гнев, страх), т.е. положительная эмоция была только одна. В данной серии предъявлялись три положительных и три отрицательных эмоции. Фактически, и в положительном и в отрицательном диапазоне, у детей 3-4 лет наблюдается преимущество в распознавании радости по сравнению с другими положительными эмоциями и слабая дифференцированность отрицательных эмоций. У детей 5-6 лет даже при наличии контекстуальной поддержки (ситуаций, историй) положительные эмоции (интерес и смущение) хуже дифференцируются, чем отрицательные эмоции. Возможно, что выбранные нами положительные эмоции (радость, интерес и смущение) являются дополнительными (кроме радости), в отличие от отрицательных (печаль, злость, страх), которые все - базовые эмоции. Однако данные поднимают вопрос о верификации представлений о преимуществе дифференциации отрицательных эмоций, высказанных в гипотезе сознания Ю.И. Александрова [1, с. 20]. По его представлениям в сознании человека отрицательные эмоции являются более дифференцированными по сравнению с положительными. Наши данные с одной стороны противоречат данному предположению, когда эмоция радости имеет безусловное преимущество в распознавании в разных условиях предъявления по сравнению с отрицательными. С другой стороны, слабая дифференцированность и положительных, и отрицательных эмоций также не подтверждает данную гипотезу. Однако опережающее распознавание отрицательных эмоций по сравнению с такими положительными эмоциями как интерес и смущение, возможно, поддерживают данную гипотезу. Эволюционный аргумент о большей значимости отрицательных эмоций для жизненных целей кажется весьма сильным, но уязвимым, поскольку ориентация прежде всего на принятие (радость) для ребенка означает достижение целей выживания. Заметим, что в разных исследованиях, проведенных нами и посвященных данной теме, была показана значимая зависимость распознавания эмоций и от контекста, и от условий проведения эксперимента [6; 10; 19]. Так, если детям предъявлялись экспрессии эмоций модели на фотографии и давались на выбор наименования эмоций, то при таких условиях чис-

ло правильных ответов при распознавании и отрицательных и положительных эмоций, были сравнимы, кроме эмоции гнева, которая упорно игнорируется детьми, кроме детей-сирот у которых она успешно распознается. Эти данные ставят вопрос о дифференцированностиTM распознавания собственно экспрессии и ее дифференцированного наименования (т.е. вербального обозначения). Ясно, что данный вопрос нуждается в экспериментальной тщательной проверке.

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем, а, особенно, в 6-летнем возрасте. Способность сопоставить разные аспекты ситуаций и их значения для Себя и Других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл. Возможности обманывать возрастают. Обман появляется как когнитивный феномен, отражающий организацию внутренней модели психического, что указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, усиление его способности понимать Себя и Других. При этом дети данного возраста начинают понимать «белую ложь», что является также аргументом возможности различного представления о своем психическом и психическом другого, которому надо солгать для его же блага. Дети постепенно начинают понимать различия между разными видами обмана: альтруистическим и эгоистическим, высказанным и по умолчанию, намеренным и ненамеренным. Понимание ментальной причинности поведения увеличивает в 5 лет и особенно в 6, что является еще одним аргументом становления нового уровня организации модели психического.

Значительные изменения происходят и в понимании желаний по поведенческим проявлениям (направлению взгляда, мимике, пантомимике) и особенно изменяется успешность предсказания действий по ментальной реконструкции мнений (что думает) персонаж.

Понимание различий причин движения живых и неживых объектов принципиально отличается от детей даже 4-летнего возраста. Дети 5, а особенно 6 лет, не просто определяют какой объект может забраться в горку и спуститься с нее, но и дают полное объяснение причин самодвижения живых объектов в отличие от неживых.

Данный уровень организации модели психи-

Уровневое развитие модели психического и ее значение для понимания...

ческого мы обозначили как *уровень наивного субъекта*, когда собственная модель психического может быть не только отделена от модели психического Другого, но и появляется возможность ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно независимой [16; 18].

Уровневое представление о становлении модели психического позволяет снять дискуссии о возрастных границах ее возникновения и показать процесс постепенно усложнения в организации внутреннего мира ребенка т.е. показать континуальность и преемственность развития этой способности.

Исследования, выполненные в рамках изучения модели психического, позволяют не только более дифференцированно подойти к анализу процесса становления субъектности в онтогенезе человека, но и показать, что ментальный внутренний мир ребенка, его особенности определяет возможности понимания внешней реальности, Других людей как субъектов взаимодействия. Более того, ментальные модели выступают в качестве психологического механизма, определяющего уровень организации субъекта во всей его целостности. Такой подход в значительной степени раскрывает психологический смысл формулы «внешнее через внутреннее», которую вслед за С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинский [3] считал ключевой в понимании сути субъектной детерминации.

Системно-эволюционный подход к анализу уровней становления субъекта позволяет проследить и детализировать непрерывность и континуальность субъектного развития, когда одни уровни субъектности закономерно предшествуют другим, когда процесс развития становления человека идет действительно непрерывно, образуя все более сложные системы взаимодействий его составляющих. Полученный нами экспериментальный материал дает доказательства конвергенции данных изучения разных аспектов понимания у детей, что и стало основной аргументацией их уровневого образования. Только через психологию понимания, ее генезис мы можем подойти к дальнейшей разработке психологии субъекта, основы которой заложены А.В. Брушлинским [3].

Развитие понимания физического мира.

В наших исследованиях [6; 15; 18] мы сравнивали понимания физического и ментального

мира у разных групп детей дошкольного возраста. Мы также обнаружили принципиальные возрастные различия в понимании не только ментального мира, но и физического.

Единая логика в организации понимания физического и ментального мира состояла в том, что мы сравнивали задачи базового понимания законов организации физического и ментального мира и более высокого порядка, который лежит в основе понимания причинности явлений и событий, что предполагает связанность и системную организацию ментальных представлений базового уровня.

Данная логика позволила выделить два основных уровня модели психического, которые являются структурой внутреннего мира ребенка, позволяющими понимать и интерпретировать мир ментальных объектов.

В становлении понимания физических объектов мы также можем выделить разные уровни организации ментальных моделей, которые лежат в основе интерпретации физических событий.

В три года большинство детей, участвующих в нашем исследовании понимали основные законы физического мира (непрерывность, субстанциональность и гравитацию) и могли объяснить движение объектов, основываясь на понимании этих законов, но не понимали принципа сохранения основных свойств материи при изменении ее внешнего вида. В четыре года количество детей, понимающих основные законы физического мира и объясняющих причинность на основе этих законов возрастает, в отличие от понимания принципа сохранения, которое еще остается недоступным в этом возрасте. К концу дошкольного периода понимание основных законов физического мира и объяснение движения на основе этих законов присутствует практически у всех детей, участвовавших в нашем исследовании, а понимание принципа сохранения свойств материи при изменении ее внешнего вида с пяти лет демонстрирует большинство испытуемых.

До пяти лет при объяснении детьми ситуаций в задачах на непрерывность в половине случаев просто происходит констатация случившегося без понимания того, что физический объект не может продолжать свое движение по той же траектории при наличии препятствия. Например, дети констатировали, что: «Вода польется на

Актуальная тема

блюдец», когда им предъявлялась картинка, на которой сок лился в стакан, над которым держали блюдце, и ребенок должен был выбрать одну из картинок: верное решение: сок польется на блюдце, или неверное: сок налит в стакан. В пяти-шестилетнем возрасте у детей с типичным развитием преобладает полное, развернутое описание причин ситуации, демонстрирующее их понимание. Например, что по закону непрерывности физический объект не может продолжить свою траекторию движения при столкновении с препятствием, поэтому ребенок говорит: «Здесь (в стене) нет дырки, и мяч не может прокатиться сквозь стену» (Предъявлялась картинка как мяч катится и на пути его движения - стена. Ребенок выбирал из двух картинок: с возможным и невозможным событиями. Мяч катится через стену или мяч останавливается у нее).

В понимании законов субстанциональности и гравитации также происходят существенные изменения у детей 5 и особенно 6 лет. Однако следует указать, что понимание субстанциональности и гравитации у детей 4-лет лучше, чем понимание непрерывности, но все равно существенно отличается от 5-6 летних детей.

Результаты нашего исследования согласуются с исследованиями, посвященными пониманию детьми дошкольного возраста движения физических объектов в соответствии с законами физического мира [13; 33]. В исследовании И.Ким и Э.Спелке [33] изучалось понимание и объяснение движения объектов по закону гравитации. Детям в возрасте семи месяцев до шести лет предъявлялись возможные (мяч падал с плоской наклонной поверхности вниз) и невозможные события (мяч продолжал движение по линейной траектории). Было обнаружено, что объяснять движение по закону гравитации дети могут после трех лет. В то время, как имплицитные знания о непрерывности, субстанциональности, гравитации проявляются в онтогенезе очень рано.

В исследованиях Сергиенко Е.А. [13; 18] было показано, что даже трехнедельные младенцы предвосхищают непрерывное движение объекта. А в двухмесячном возрасте младенцы могли проследивать путь непрерывно движущегося объекта, скрытого ширмой, с учетом как пространственно-временных характеристик видимого и невидимого движения, так и метрики пути движения.

Особенно большие различия в понимании физического мира были обнаружены при выполнении и объяснении задач Ж. Пиаже на теорию сохранения, которые вошли в психологии как феномены Пиаже. Данные задачи можно сравнить с пониманием обмана: в задачах на сохранение дети должны ментально оперировать изменившимися перцептивными признаками объектов. Изменение уровня жидкости или изменение расстояния между пуговицами могут быть верно интерпретированы только при понимании «скрытых» законов сохранения объема и количества вещества. Поэтому эти задачи предполагают оперирования внутренними ментальными репрезентациями, организующими систему, модель физической организации.

Результаты нашего исследования показали, что, начиная с пяти-шестилетнего возраста, типично развивающиеся дети понимают, что базовые свойства физических объектов (вес, объем, количество) не изменяются при незначительном изменении их внешнего вида.

Таким образом, сравнение выполнения и интерпретации задач на понимания базовых законов организации физического мира и понимания физической причинности позволяют так же выделить два уровня организации ментальных моделей: низкий уровень, ситуативно зависимый и более высокий уровень - ситуативно независимый, позволяющий понимать и объяснять причинность событий.

Понимание физического и ментального мира у детей с атипичным развитием.

Результаты исследования детей с атипичным развитием позволяют заключить, что дети с расстройствами аутистического спектра и дети пяти-шести лет со сниженным интеллектом в своем развитии модели психического остаются на уровне агента. Они могут сопоставлять свои ментальные состояния и ментальные состояния других людей для понимания и прогнозирования их поведения в простейших ситуациях, но это не дает им возможности прогнозировать поведение, когда ментальные состояния других людей конфликтуют с объективной реальностью, и манипулировать ментальными состояниями других людей для изменения их представлений о реальности (как в случае обмана и «белой лжи»).

Несмотря на то, что эти дети в своем развитии модели психического находятся на уровне агента, мы говорим о дефиците развития моде-

ли психическою у этих групп детей, поскольку типично развивающиеся дети достигают уровня агента в развитии модели психического уже в четырехлетнем возрасте. Этот дефицит развития модели психического у детей пяти-шести лет может быть обусловлен снижением уровня интеллекта как необходимого условия для становления этой способности. В отличие от них, в группе детей, с расстройствами аутистического спектра, причины дефицита модели психического не могут быть объяснены снижением интеллектуального уровня, поскольку в данной группе были дети с сохранным интеллектом.

Дети с аутизмом достаточно успешны в распознавании эмоций по фотографиям и пиктограммам, опознании намерений с опорой на функции предмета (если мальчик держит кисточку, то он хочет рисовать), но тотально неуспешны в распознавании намерений по поведенческим признакам (движения глаз указывают на желания определенной конфеты). Большой дефицит наблюдается также при различении причин движения живых и неживых объектов. В своем объяснении возможности самостоятельного движения социальных объектов дети опирались не на категорию «живое - неживое», а на несущественные причины: «У собаки есть четыре ноги, это удобно». Несмотря на то, что примерно половина детей понимала кто может самостоятельно начать движение, а кому для движения необходимо физическое воздействие, правильно объяснить это могли единицы. Подобные реакции демонстрировали дети со сниженным интеллектом ($1 < 2 < 85$).

Объяснение действий других людей, обусловленных ментальными причинами (желаниями, мнениями и т.п.) детьми с расстройствами аутистического спектра и детьми пяти-шести лет со сниженным интеллектом было значительно хуже, чем типично развивающимися детьми, начиная с пяти лет. С. Барон-Коем с коллегами показали, что дети с аутизмом, в отличие от четырехлетних типично развивающихся детей, могли объяснить действия других людей только, когда они основаны на механической причинности (девочка упала, запнувшись о камень) или представляют собой обычные повседневные действия (женщина испекла пирог и съела его) [22; 23]. Понимание и объяснение действий других людей, обусловленных ментальными состояниями, для большинства детей с аутизмом было

недоступно.

Модель психического лежит в основе восприятия и интерпретации поведения других людей в терминах ментальных состояний. В дальнейшем с ее помощью мы можем сделать вывод о причинах, побудивших людей поступать так или иначе, о мотивах их действий. Люди с дефицитом модели психического, в противоположность этому, могут воспринимать всю информацию, относящуюся к поведению людей (движения тела, мимику и т.п.), но у них отсутствует сам механизм, который в дальнейшем позволит им с легкостью интерпретировать и понимать смысл этой информации (22). По всей видимости, непонимание ментальной причинности и невозможность объяснять поведение других людей в терминах ментальных состояний детьми с расстройствами аутистического спектра и детьми пяти-шести лет со сниженным интеллектом обусловлено дефицитом развития у них модели психического.

Наблюдается ли подобная картина в понимании физического мира у детей с атипичным развитием?

Дети дошкольного возраста и дети младшего школьного возраста со сниженным интеллектом с расстройствами аутистического спектра, а также дети пяти-шести лет со сниженным интеллектом, но без аутизма, демонстрируют низкоуровневую модель физического мира, которая позволяет им делать умозаключения на основе понимания базовых законов физического мира (субстанциональности, гравитации, непрерывности). В отличие от них, дети с расстройствами аутистического спектра с сохранным интеллектом, также как и типично развивающиеся дети пяти-шести лет, могут не только понимать и объяснять движение объектов, обусловленное законами физического мира, но и сопоставлять отдельные признаки объектов. Понимание принципа сохранения у детей с аутизмом сохранным интеллектом хуже, чем у типично развивающихся детей 5-6 лет.

Таким образом, ментальная модель физического мира у детей с расстройствами аутистического спектра остается на низком уровне развития, подобно детям 4-летнего возраста.

Анализ развития модели психического и моделей физического мира позволяет выделить существование некоторой общей тенденции. Существует непрерывность, преемственность и

взаимосвязь в развитии уровней понимания и ментального и физического мира. У типично развитых детей обнаружены связи как между низшим и высшим уровнем развития моделей, так и связи между моделями психического и моделями физического. У детей с агипичным развитием нарушена связь и когерентность между базовыми уровнями и модели психической и модели психического и более высоким уровнями их организации. Подобная картина наблюдается и у детей со сниженным интеллектом, но взаимосвязи носят иной характер, чем у детей с аутизмом: связи отсутствуют между более высокими уровнями модели психического и физического, как бы обрываясь на базовых уровнях.

Представление о фрагментарности модели психического и физического мира у детей аутистов позволяет лучше понять противоречивые особенности организации их внутреннего мира. Это - не тотальная невозможность понимания всех аспектов мира людей, это не превосходное понимание мира вещей. Организация ментального мира детей - аутистов может быть представлена как метафора «разбитого зеркала», где отдельные способности не могут быть связаны в единую когерентную картину мира, что и приводит к дефициту понимания мира людей, да и мира вещей.

Интересным является также полученный нами факт организации модели психического на уровне агента у детей-сирот. Дети, растущие в детском учреждении, без семьи, исследовались в нашей работе на понимание обмана и понимание эмоций [7; 19]. Несмотря на возраст детей-сирот (9 лет в исследовании понимания обмана и 5-6 лет при изучении понимания эмоций) организация модели психического остается у них на уровне нерасчлененного понимания своих психических состояний и психических состояний других. Они плохо понимают обман, затрудняясь в его определении и использовании, приписывают обман ситуациям с альтруистическим и ненамеренным компонентом, в отличие от детей из семей, считают ситуации обмана всегда успешными и не допускают неудачи, тем самым, демонстрируя более слабое понимание обмана по сравнению с детьми из семей. Дспривированные дети значительно хуже распознавали обман в области знаний, отвергая правдивость даже самых простых утверждений («У собаки четыре ноги»), что возможно вызвано демонстративно-

стью или подозрительностью, свойственной детям из детских домов (ожиданием подвоха). Они также плохо распознают рассогласование между лицевой экспрессией дополнительных эмоций (отвращение, презрение, интерес-волнение, вина, удивление, стыд) и их верным и неверным наименованием. Однако гораздо лучше распознавали обман в области основных базовых эмоций (радость, печаль, страх, гнев), что может рассматриваться как необходимость «читать» признаки социальных взаимодействий в ограниченной среде детского дома. Они не используют признаки, активно используемые при распознавании обмана детьми из семей (особенности человека, его пол, возраст), ориентируясь исключительно на свое знание, свой ограниченный опыт. Дефицит модели психического у детей из дома ребенка выражается в специфике понимания своих эмоций и эмоций другого. Такие дети хуже распознают *страх*, также как и дети с аутизмом. При распознавании *гнева* проявляется неравномерность дифференциации негативных эмоций. *Гнев* дети, растущие в доме ребенка, распознают на уровне детей из семьи 5-6 лет; что, возможно, является необходимым адаптационным механизмом в условиях закрытого детского учреждения. Здесь возможна аналогия с локальным конструктивизмом, выявленным Ж. Пиаже. При изучении феноменов концепции сохранения, у детей и взрослых, живущих в традиционных обществах были обнаружены локальные зоны развитой концепции сохранения, наряду с общей ее неразвитостью. Так, демонстрируя непонимание в сохранении количества вещества, аборигены могли прекрасно ориентироваться в сохранении длины пути, пространственных отношениях, если в данной культуре именно эта область знаний имела жизненно важное значение [2, с. 14]. Данное явление неравномерности когнитивного развития Ж.Пиаже обозначил как локальный конструктивизм. Возможно, что лучшее распознавание обмана в области базовых эмоций детьми-сиротами 9 лет и преимущества в распознавании эмоции гнева этими детьми в 5-6 лет. Данные эмоции имеют важнейшее значение для существования в их социальном окружении для «чтения» намерений и предсказания поведения других.

Дефицит понимания эмоций детьми дома ребенка проявляется в изображении ими своих и чужих эмоций. Рисунки детей из дома ребенка

Уровневое развитие модели психического и ее значение для понимания..

оказались схематичны, стереотипны и символически, а формы изображения жестко закреплены за соответствующей эмоцией. Такие дети демонстрируют сложности в понимании, того, что другой человек может испытывать определенную эмоцию, которая будет отображена в виде лицевой экспрессии. Их рисунки настолько отличаются от сверстников и собственные эмоции и эмоции других отражены в символических схемах (дом как символ грусти).

Наиболее ярко дефицит модели психического у детей в условиях семейной депривации проявился в непонимании рассогласования ситуации и выражения эмоции. Они используют при этом неэффективные стратегии, кроме ситуации *гнева*. Это также становится аргументом локального конструктивизма в модели психического у детей-сирот. У детей в условиях семейной депривации когнитивная способность понимать различие между причиной эмоции и ее проявлением не сформирована.

Подобные особенности недифференцированное™ и неспособности в понимании обмана, эмоциональных состояний характерна для детей 3-4 лет с типичным развитием, которые мы обозначаем как уровень агента.

Таким образом, мы получили конвергирующие данные разных исследований, включая изучение детей с атипичным развитием, указывающие на возможность выделения уровней организации модели психического и моделей физического мира у детей в критический период развития понимания себя и других.

Полученные результаты дефицитарности модели психического у детей-сирот ставят вопрос о роли семейной среды для развития данной способности.

В зарубежных исследованиях изучались некоторые аспекты семейного влияния на развитие модели психического у типично развивающихся детей. В работе Й. Пернера [36] показано, что дети, имеющие сиблингов, лучше решали задачи на неверное мнение, чем дети, не имеющие сиблингов. В дальнейшей работе эти авторы повторили исследование на большой выборке, обнаружили эффект сиблингов только для старших детей, но не младших. Однако две работы, проведенные на детях из семей с низким социально-экономическим статусом, не подтвердили данного эффекта (по 34). Эти работы показали, что развитие понимания психического

опосредовано качеством социальных взаимодействий в семье, а не количеством контактов, определяемых размером семьи. Исследования взаимодействий в семье указывают на то, что значение для успешности понимания неверного мнения имели такие факторы как большое внимание родителей к ментальным состояниям при общении с детьми, их заинтересованность жизнью ребенка и интеллектуальный уровень родителей [24]. В лонгитюдных исследованиях было обнаружено, что частота игр с фантазией (игр понарошку, воображением) была связана с дальнейшим развитием модели психического (по 34).

Таким образом, не количество социальных взаимодействий, а качество связей, при этом асимметричных (взрослый-ребенок) играют ведущее значение в становлении модели психического. Это заключение согласуется с данными, полученными по многим аспектам психического развития у детей-сирот, выполненные отечественными авторами (9, 12).

Важна ли модель психического для развития реальной социальной компетенции?

Несколько лонгитюдных исследований показали, что модель психического является важным для развития социальной компетенции, понимания конфликтных ситуаций, достижения социальной компетенции, коммуникативных возможностей [21; 25-28]. В свете этих данных получают объяснение факты социальной некомпетентности детей-сирот даже во взрослом возрасте, их неспособность самостоятельно организовать собственную жизнь, освоить социальные правила и достичь социальной адаптации.

Выводы.

1. Уровневое представление о становлении модели психического позволяет снять дискуссии о возрастных границах ее возникновения и показать процесс постепенно усложнения в организации внутреннего мира ребенка т.е. показать континуальность и преемственность развития этой способности.

2. Выделены и описаны два уровня развития модели психического в дошкольном возрасте: уровень агента и уровень наивного субъекта.

3. Важными доказательствами уровневой гипотезы стали данные об особенностях детей с атипичным развитием как в случае аутизма, сниженного интеллекта и семейной депривации психического развития. Несмотря на различия в механизмах выявленного дефицита у этих детей,

Актуальная тема

их модели психического остаются на уровне агента, несмотря на хронологический возраст.

4. Фрагментарность модели психического у де-гей-аутистов метафорически можно сравнить в разбитом зеркалом, в котором отдельные составляющие модели психического остаются сохранными, другие дефицитарными, но все они не связаны в единую когерентную модель мира и психического и физического, что в первую очередь выявляется на уровне понимания причинности.

Библиографический список

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт и культура. Структура и динамика. // Психология, Журнал Высшей школы экономики. - 2007. - Т. 4. - № 1. - С.3-46.
2. Баттерворт Дж., Харрис М Принципы психологии развития. - М.: Когито-Центр, 2000.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта, -СПб.: Алетейя, 2003.
4. Герасимова А.С. Особенности понимания обмана детьми 5-11 лет и становление «модели психического»: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - М., 2004.
5. Герасимова А.С., Сергиенко Е.А. Понимание обмана детьми 5-11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. - 2005. - Т. 26. - № 1. - С. 56-70.
6. Лебедева Е.И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - М., 2006.
7. Найденова А.В. Понимание обмана детьми в условиях социальной депривации. // Психологические исследования / под ред. А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко. Вып.2. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - С. 180-194.
8. Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб.статей / сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. - М.: Гардарики, 2001. -С. 106-157.
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. - СПб.: Питер, 2005.
10. Ю.Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - М., 2005.
11. П. Прусакова О.В., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста. // Вопросы психологии. - 2006. - № 4. - С. 24-36.
12. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.-Рузской. - М.: Педагогика, 1990.
13. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека, - М.: Наука, 1992.
14. Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие. Гл.13. // Когнитивная психология, / под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. - М.: Пер Сэ, 2002. -С. 347-391.
15. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме. // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 4. - С. 54-65.
16. Сергиенко Е.А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / под ред. В.В.Знакова, З.И.Рябикиной. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005а. - С. 113-146.
17. Сергиенко Е.А. Революция в когнитивной психологии развития. // Российский психологический журнал. - 2005б. - Т. 2. -№ 2. - С.44-60.
18. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. -М.: Изд-во «Институт психологии РАН». - 2006. - 466 с.
19. Хачатурова А.В. Становление модели психического в условиях социальной депривации. // Психологические исследования / под ред. А.Л.Журавлева, Р.А.Сергиенко. Вып. 3. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 307-320.
20. Alexanc(zo\> Уи.1., 5amз М.Е. Ешоаоп апё сопзсюикпезз: Егкк оГ а соп1:щиит // Со&пlуе Ъгаш геяеагсь. 2005. У25.Р.387-405.
21. AeIn%Ion 3. Ж, ЗепкииЗ.М. Тьеогу о Ш Ы деуе!оршен! апс! зос1а! ипйег51апйщ\$ // Со\$пкюп апд Етойоп. 1995. У9.Р. 151-165.
22. Вагон-Сокеп 8. Ои* оГз^Ь! ог ои* оГтшё: апо1Ьег look а* <есерлюп т айИзт // Ioигпа! оГ СЫЫ Рзусьоло\$у апс! Рнусь1аиу. 1992. У33. Р.1141-55.
23. Вагон-Сокеп 8. Мтс1Ышс1епе\$з: Ап Еззау оп АйПзт апс! Тьеогу оГ Мшё. СагЪпс1\$е, МА: МГРгекз. 1995.
24. Вгсм>п 3К., Оупп У. «Уои сап сгу, тит»: Тье 50С1а! апд ёеуелортенЫ ипрЦсаиопз оГ lаk аЬои! т1егпа! «Шев // ВгШ\$Ь Ioигпа! оГ ОеуеЪртенЫ Рзусьоло\$у. 1991. У.9. Р.237-256.
25. CuШIn^3, Вунп3. Тьеогу оГшшс!, етойоп ип<3ер\$еапс1т\$, 1апёиа\$е, ат<1 (атПу Баск\$гаипё: ПЦ1у1(1на! сНЯегепсез апс! ш1еггелаПоп8 // СЫЫ

Концептуальные основы средового подхода в воспитании

Пеуелоршет. 1999. У.70. Р.853-865.

26. *Yunn* 3. СЫШген'з гебЮпзЫрз: Впё^т^ ёУ1ёе Бе*уееп со^пШуе апё зосlаl ёеуелортеп1 // .loиппa! о5 СЫё Рзусбоlо\$у апс! РзусЫаНу апё АШёё ё15С1рlтез. 1996. У.37. Р.507-518.

27. *Ounn* Мтё-геаёт\$, етоlлоп ипёешапёте, апё гебЮпзЫрз // lтеппаЮпаl Лоиппа! оГ ВеБауюгаl БеуеЪртеп*. 2000. У.24. №2. Р.142-144.

28. *Ounn* У., *Hu^Hez* С. Уоип\$ сЫИген '5 ипёегз^апёшё оГетойош УЙШ cloзе геШопзЫрз // Со\$пШоп апё Етоlкш. 1998. У.12. Р.171-190.

29. *Playell* 3.Н. Со^пШуе ёеуелортеп*: сЫИёгсп'з кпо\улеёеё абоил lКе Мтё. // Аппиa!Key.Рзучюl. 1999. У.50. Р.21 -45.

30. *PayeH* У.Я. Оеуелортеп1 о? сНПёген'з кпо\улеёеё абоиd! Ше тепlаl \уогlё Н lпlетпаЮпаl •loиппa! оГ ВеБауloгаl ПеуеЪртеШ. 2000. У.24. N. 1. Р.15-23.

31. *Родог* У/4. А lбеогу оlИ lбе сЫПёз Йлеогу оГ т т ё // Со\$пШоп. 1992. У.44. Р.283 -296.

32. *Oablen/огз* Р. Но\у Ношо Бесате зарlепз: оп (бе еУоЫюп оГ *Ыпкт\$. ОхГогё: ОхГогё

ищуегзг^у ргеzz. 2003.

33. *Ku* /., *8peIke* E. 5. Регсер^оп апё ипёегзlапёт\$ оГ е^Тесз оГ \$гауку апё тегйа оп оЪесl тоиоп // Оеуелортепlаl Зсепсе. 1999. V. 2. №3. Р.339-362.

34. *ЗоШан* В. Тбеогу оГ Мшё - lбе сазе Рог сопсер*иa! ёеуе!ортеп1 // Уоип\$ сЫПёген'з со^пШуе ёеуелортеп1. ШеггеlаНопз атоп\$ ехесиНуе &псПоп& у/огкт\$ тстогу, уегЬa! аЫШу апё йгеогу о5 т т ё / Еёз. \$сЫпеlсlег, К. 8сЫгтапп-Неп\$lеlег, В.ЗоШап. N1: Балугепсе ЕгlБаит Аззоаale\$ РибНзНез. 2005. Р.95-131.

35. *Шн* N.1., *ТгаЪаззо* Т. Мш'з т а \$loгу: спЮаl l35ие т сотргекепзюп апё шзlгис4хоп // Аёуапсез ш тзlгисlЮпаl рзусбоlо\$у У.2. / Её. К.0lазег. НШ&clale, N1: Башгепсе ЕгlБаит А&зсхаЙоп. 1982. Р.213-267.

36. *РегнезХ* ипёегзlапёт\$ lбе гергезепШЮпаl т т ё. СатЬпёёс, МА: МlТ Ргеzz. 1991.

37. *ШелтанН*. М., *Зокнзон* С.М ОпёегзШпётё о? теп*a! просеззез: а ёеуе!ортепlаl зШёу оС "гететЬег" апё "ГогдеГ // СЫё Оеуелортеп1. 1979. У.50.Р.79-80.

Ю. С. МАНУЙЛОВ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

В данной статье изложены основы новационной теории и технологии средового подхода. Охарактеризован понятийный аппарат, рассмотрена формально-логическая конструкция подхода, представлены правила применения его инструментария в воспитательном процессе.

Средовой подход в воспитании как инструмент опосредованного управления процессом развития и формирования личности ребенка опирается на ряд теоретических положений.

Концептуально-теоретическую основу средового подхода составляют: понятийный аппарат, ряд семантических утверждений (принципов) и прагматических положений (правил), касающихся подхода как особой функциональной системы.

Ключевым понятием подхода является «среда» в значении воспитательного средства. Функционально среду мы определяем как то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует

его развитие и осредняет личность. Пребывать «среди» означает находиться рядом, наряду, между, в середине, в центре чего-либо. «Посредствовать» означает способствовать чему-либо: побуждать, помогать, позволять, порождать и т.д. «Опосредовать» означает влиять, преломлять что-либо и тем самым оздоравливать, обогащать, облагораживать, одушевлять и пр. «Осреднять» значит типизировать (что не идентично стандартизации и унификации личности).

Изложенное выше определение среды более адекватно месту и роли, которую она играет в жизнедеятельности индивида, нежели другие ее трактовки.

Субстанциально среду можно определить как нечто, состоящее из ниш, стихий и меченых ими индивидуумов.

«Ниша» обозначает ограниченное пространство возможностей, которые опосредуют развитие индивидуума; возможностей каким-либо образом событовать с окружением (будем называть

Актуальная тема

первичными или событийными возможностями) и возможностей что-либо иметь и уметь вследствие этого (соответственно вторичными или трофическими возможностями). Трофические возможности тесно связаны с понятием «личность». Трофика в переводе с греческого - это то, что итает. Ниши подразделяются на природные (естественные ареалы...), социальные (группы, общности...), культурные (рукотворные). Трофика, содержащаяся в нишах подразделяется на физическую (звуковую для слуха, пространственную для тела, визуальную для зрения, тактильную для осязания...); эмоциональную (для души, сердца...); интеллектуальную (для ума, воображения, памяти...); духовную (питающую и поддерживающую силу воли...).

В соответствии с предложенной нами статико-динамической моделью среды ииша представляет ее статичный элемент, в противоположность ей, стихия - динамичный. Стихия - это водна, поток, вихрь, некое движение, порыв, движущаяся сила, устремленность, тенденция, импульс, мощная вибрация. Это движущаяся масса любой субстанции. Стихии могут быть естественно-природными (первородными), социальными, социокультурными. Особенность стихий в том, что они способны принудить, захватить, увлечь индивида и пометить его. Меченые стихиями и трофикой индивидуумы являются потенциальными носителями всяких изменений в среде.

В понятии «меченые» получил отражение факт предрасположенности, предуготовленности, склонности индивидуумов к определенному виду занятия, роду деятельности, форме активности, линии поведения, образу мыслей, чувств и действий. Меченые: одержимые, захваченные, увлеченные, гонимые чем-либо, постоянны в своих пристрастиях. Это люди одной установки, они запрограммированы на выполнение определенных действий. Организатор движим стремлением к объединению, корреспондент к освещению событий, исследователь томим желанием открывать, лицедей - обыгрывать, аналитик - осмысливать и пр. Понятие «меченые» расширяет представление о возможностях субъекта управления и-нерировать среду. Оно помогает понять технику так называемого мягкого, ненасильственного управления процессом средообразования, базирующегося на принципах резонансного воздействия на жизненно важные «точки» социального целого, которыми в данной

концепции являются «меченые».

Поскольку среда осредняет личность, то естественным следствием и результатом средового подхода в воспитании является тип личности. В соответствии со средовой трактовкой личности как субъекта обладания тип личности является комбинацией того, что имеет и что умеет ребенок как представитель среды.

Понятийный аппарат подхода также представлен понятием «способ жизнедеятельности» или способ бытия в значении «события бытия» (М. Бахтин, М. Хайдеггер, Лид. Новикова, В. Слободчиков и др.). Проведенное совместно с лингвистами (Е. Трегубова, 1994) исследование подтвердило предположение о том, что «сбытие» содержательно вбирает в себя феномены, передаваемые в языке глаголами с приставкой «Со-». Как то: сотрудничество, созидание, созерцание и прочие промежуточные между субъектом и средой, являющиеся одновременно переменными образа жизни.

Важнейшим понятием средового подхода как теории и технологии опосредованного управления является ДЕЙСТВИЕ, раскрытое в философии, социологии, логике и психологии А. Геленом, М. Вебером, Г.Х. фон Вригтом, К. Платоновым, В. Зинченко и др. Действие, как любой рабочий ход, составляет основу подхода субъекта управления к среде и от среды, вместе с ней к личности. В технологическом плане средовой подход и является совокупностью действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство воспитания. Управленческие действия подразделяются на диагностические, проектировочные и продуцирующие воспитательный результат. Любое действие со средой может быть охарактеризовано с точки зрения предметного содержания, способа осуществления и формы протекания (В. Зинченко и др.), которые и образуют ее структуру.

Ввиду естественной и нерасторжимой связи языка с нашей жизнью проблема номинации действий решалась в лингвистическом ключе. В основу была положена глагольная группа слов с префиксом «О». Причин тому несколько:

1. Слова на О» наиболее высокочастотные в речевом употреблении и составляют основу педагогического лексикона учителей. Педагоги обучают, знакомят, описывают, обсуждают, опрашивают, оповещают, оформляют, оснащают, обору́дуют, оценивают и пр.

2. Группа слов на О» корневая, исторически древнейшая в языке, отображающая основные базовые необходимые для выживания действия человека.

3. Представленный лингвистическим рядом реестр действий достаточно разнообразен, что позволяет с его помощью передать как конкретные, так и отвлеченные (абстрактные) действия, типа «озвучивание-означивание», «окрашивание-оформление» и пр.

4. Данная группа слов удобна для выражения идеи двойного действия субъекта управления на среду и на личность, ибо обозначает как процесс, так и результат одновременно.

5. Наконец, она просто удобна тем, что «на слуху», «на языке», культуросообразна, и в силу ее однородности просто запоминается и легко воспроизводится.

В целом понятийный аппарат разрабатываемой подхода высвечивает определенный план педагогической реальности, ранее не вскрываемый другими подходами.

Рамками, удерживающими вышеизложенные понятия в границах единого смыслового поля, являются положения средового подхода, составившие его СЕМАНТИКУ.

1. Среда осредняет, типизирует, поэтому целью диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата может быть адекватный ей тип личности. Термин «осреднение» не несет негативной информации, ибо без типа нет индивидуальности. Типизировать не значит унифицировать или стандартизировать. Тип может быть широким, допускающим множество индивидуальных вариаций и помимо прочего быть весьма привлекательным (как, например, тип широкой, открытой интеллектуально и морально свободной личности).

2. Среда опосредует личность спектром возможностей, выбор которых сулит ему получение чего-либо, что позволит ему иметь и уметь, и вследствие этого быть личностью. По этой причине ниши как пространства возможностей являются важнейшими составляющими среды развития ребенка и условием управления этим процессом. От спектра возможностей зависит характер опосредования; будет ли среда обогащать личность или обезличивать, окрылять, освобождать или обременять и ограничивать, оздоравливать или отравлять организм и т.д.

3. Среда посредствует образу жизни детей,

вынуждая их варьироваться, меняя способы жизнедеятельности в направлении, определяемом стихиями. От игры стихий побуждающих, позволяющих, порождающих, поддерживающих, поощряющих те или иные способы бытия (разновидности со-бытия): созерцание, сопереживание, сопротивление, согласие и пр., зависит выбор и реализация возможностей. Поэтому диагностировать, проектировать и продуцировать воспитательный результат можно и должно с помощью стихий, влияющих на образ жизни.

4. Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее параметров. Значения же параметров, коими являются ниши и стихии, определяются их характеристиками. Ниши - это параметр возможного, стихия - параметр вероятного. Ниши могут характеризовать величиной, встроенностью, доступностью, трофическим однообразием или разнообразием, качеством, необходимым и достаточным для получения желаемого результата. Стихии могут характеризоваться фронтом движения, силой влияния, формой проявления. Значения среды - это тот «оселок» в механизме превращения ее в воспитательное средство, на котором держится вся технология средового подхода.

5. Образование среды с надлежащими значениями ее параметров - следствие средообразовательных действий субъекта управления, генерирующего стихии и потенцирующего трофику самостоятельно или при помощи меченых.

Результат действия - функция всех его структурных составляющих. Трофика производна от содержания действия. Объяснять, ознакомлять, описывать, озвучивать, означивать нечто - значит объективировать мысль, способную питать разум, чувства и волю человека.

Стихия производна от способов осуществления действия каковыми являются формы «со-». При оценивании можно сокрушаться, соглашаться, сомневаться, сопротивляться, наконец, сокрушать личность и тем самым специфицировать ответную реакцию. Причиной активности меченых являются не только содержание и способ осуществления действия, но и формы его протекания. Так, например, при оценивании поведения субъект управления может обращаться к кому-либо за поддержкой, обмениваться репликами, обсуждать ситуацию. Следствием может быть активность «меченых», предрасположенных к оцениванию, склонных к обсуждению и

Актуальная тема

Т. д.

Важнейшей частью концепции является прагматика средового подхода как функциональной системы. Представленная совокупность правил комбинирования элементов подхода для реализации заложенного в нем воспитательного потенциала не только отражает причинно-следственные связи, но и устанавливает требования к пользованию ею.

Охарактеризуем некоторые правила подхода.

Первое правило: Способы соотносятся с целями и должны соответствовать друг другу. Если цели связаны с эмоциональным, интеллектуальным, физическим или духовно-волевым аспектами развития личности, то должна «привлекаться» к работе соответствующая группа способов. Данную зависимость представляет таблица № 1.

Схема 1.

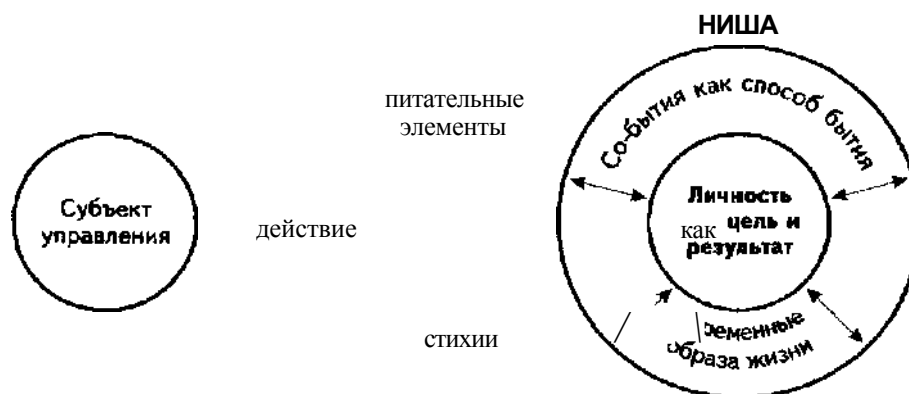


Таблица № 1

Цели	Способы
Эмоциональный аспект	Сопереживание, сочувствие, сострадание
Интеллектуальный аспект	Соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение...
Волевой аспект	Созидание, сопротивление, содействие...
Динамический аспект	Состязание, соревнование, соперничество...
Статический аспект	Соблюдение, сохранение, сосуществование...

Правило второе. Цели соотносятся со средствами и должны соответствовать друг другу. Тип личности соотносится с трофическими нишами, его «вскормившими», следовательно, ставить цель можно только адекватную трофическим возможностям ниш, равно как и подбирать ниши адекватно целям. Примерную зависимость между нишами и целями раскрывает таблица № 2.

Правило третье: Способы и средства достижения целей соотносятся и должны соответ-

ствовать друг другу. Среда как источник питания способна длительное время оставаться неизменной, тогда как тип питания может варьироваться вместе со сменой способов бытия.

Известно, что впечатления, получаемые от соучастия, несопоставимы с впечатлениями от стороннего созерцания. Для актуализации качественно разнородной трофики нужны различные способы. Зависимость «типа питания» от «способов питания» демонстрирует таблица № 3.

Концептуальные основы средового подхода в воспитании

Таблица № 2

Ниши	Возможности	Цели
Семья	облагораживает	иметь чувство ответственности
Природа	оздоравливает	иметь здоровье, хорошее самочувствие
ТУ	ознакомляет	иметь свежие новости со всего мира
Музыка	одушевляет	иметь возвышенный строй души...
Математика	обогащает	иметь опыт оперирования количественными величинами
Двор	объединяет	иметь друзей, товарищей...
История	обучает	иметь опыт ориентации и идентификации с историческим прошлым...
Жилище	О1раждает	иметь очаг, кров, защиту...

Таблица № 3

Способы бытия	Тип трофики
Созерцание (многоканальное)	трофика для глаз, слуха...
соизмерение, соотнесение сопоставление	трофика для ума...
сопереживание	трофика для души...
сохранение	трофика для памяти...
соблюдение	трофика для укрепления воли...

Правило четвертое: Способы соотносятся со стихиями и соответствуют им. Стихии управляют способами бытия, как переменными образцами жилки по правилам следующих речевых конструкций (см. схему 2):

Причинная связь между стихиями и способами бытия представлена в таблице №4.

Правило пятое: Стихии соотносятся с нишами и должны соответствовать их значениям. Трофические ниши выступают эквивалентом воз-

можную, стихии же — эквивалентом вероятную в среде. Ниши влекут или оставляют равнодушными, стихии же принуждают. При отсутствии надлежащих стихий реализация возможного становится проблематичной, а вероятность возрастает при их наличии. Стихии могут воспроизводить положительные или отрицательные значения среды или воспрепятствовать их появлению. Вариантов может быть несколько.

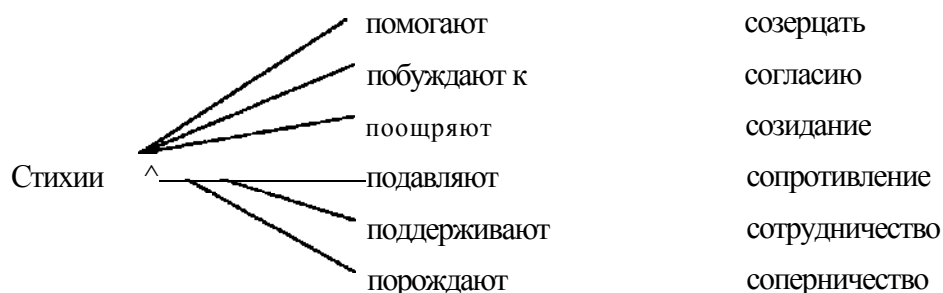


Таблица № 4

Стихии	Способы
стихия заинтересованности	сосредоточения
стихия поиска	соотнесения, соизмерения
стихия Ифы	сопоставления
стихия противоборства	соревнования
стихия воспроизводства знаний	сопротивления
стихия вопрошания	сообщения
стихия доброжелательности	сомнения
стихия целительства, милосердия	согласия
стихия труда, творчества	сострадания
	созидания

1. Если положительная ниша детьми воспринимается позитивно, ю приемлемыми будут стихии, препятствующие образованию отрицательных значений. (Конструктивное воспитание)

2. Если отрицательные ниши воспринимаются со знаком минус, то, соответственно, наиболее приемлемыми будут стихии, воспрепятствующие образованию положительного значения. («Воспитание от противного»)

3. Если позитивные ниши воспринимаются детьми с отрицательными значениями, то подходящими будут стихии, воспроизводящие положительные значения среды.

4. Если негативным нишам детьми приписываются положительные значения, то необходимыми окажутся стихии, воспроизводящие обратные по знаку значения.

Правило шестое, Трофика, стихии и производные от них значения соотносятся со средообразовательными действиями и последние должны соответствовать первым. Трофика и стихии - продукт средообразовательных действий, а значения среды - их функция.

Правило седьмое. Управленческие действия должны соотноситься с категорией меченых и соответствовать их особенностям.

Поскольку меченые в отношении образовательного процесса подразделяются на соучастников (в основном это учащиеся), сотрудников (учителя, воспитатели, технический персонал), союзников (преимущественно родители), соперников (главным образом члены администрации и педагогические коллективы конкурирующих школ), то управленческие действия должны со-

Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции...

ответствовать занимаемой ими позиции. Кроме того, действия должны соотноситься с предрасположенностью меченых, среди которых есть вдохновители, исполнители, победители и жертвы, творцы и потребители, сторонники и противники, участники и свидетели чего-либо. И наконец, действия субъекта управления должны соответствовать состоянию «меченого», захваченного в данный момент, увлеченного, гонимого, движимого, обеспокоенного, потрясенного, озабоченного, поглощенного, озадаченного кем-либо чем-либо.

Резонансное воздействие на «меченых» предполагает соблюдение субъектом управления трех прищипов: 1) эгосообразности, 2) хроносообразности, 3) топосообразности, что должно соответствовать формуле: к нужному человеку, с нужным словом, в нужное время и в нужном месте.¹

Таковы в общих чертах концептуальные основы средового подхода, на которых держится его технология, то есть техника и логика средовой диагностики, средового проектирования и средового продуцирования воспитательного результата.

А. В. РЕПРИНЦЕВ

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА

Профессиональный облик российского учителя давно и прочно вошел в анналы искусства, запечатлен в многочисленных произведениях: любой школьник, а уж тем более взрослый, легко назовет как минимум несколько повестей и романов, кинофильмов и живописных полотен, где одним из действующих лиц является школьный учитель, университетский преподаватель, предстающий с вполне традиционными портретными характеристиками, изображаемый как носитель особой духовности, особого учительского менталитета — *интеллигентности*. Портреты учителей вполне предсказуемы, органично вписываются в закрепленную общественным сознанием традицию; учительство устойчиво пользуется глубинным, существующим на уровне подсознания этноса уважением людей, оно ценимо вне контекста реальных отношений индивидов, признается ценным независимо от статуса оценивающих субъектов. Учительство — это особая судьба, особая планида, особый образ жизни, это особая Миссия, по природе своей несущая людям свет Истины, Красоты, Добра, созидаящая, «творящая» самого человека.

Не случайно так прочно соединены в русском национальном сознании представления об *инте-шигентности* и *интеллигенции*: они предста-

ют как два взаимосвязанных понятия, поскольку интеллигентность выступает как внешняя, атрибутивная, органически присущая интеллигенции ее сущностная, экзистенциальная характеристика, ее главное родовое свойство. Следовательно, интеллигенции не может быть без интеллигентности — интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности интеллигентного человека. Понятно, что интеллигентный человек — «тот, кто интеллигентен», «кто ведет себя интеллигентно». Понятно, что основу, фундамент отечественной интеллигенции составляет прежде всего учительство, несущее в широкие народные массы свет знания, чувство сострадания, соучастия, стремление к созиданию добра и красоты — важнейшие, национально типичные черты русского этноса. Широко известна точка зрения о том, что интеллигенция — явление исключительно русское, характерное лишь для русской национальной культуры, не укоренившееся ни в какой другой стране мира, не достигшее в своем развитии таких высот и значения, каким оно стало только в России.

Русская интеллигенция — явление уникальное, рожденное мудростью и духовным опытом народа, — впитала в себя все самое лучшее, что накоплено русским этносом, пропущено им через жесткое сито времени и собственной истории. Вечно страдающая, вечно мучимая вопро-

¹ Первые два принципа были заявлены И. А. Колесниковой

Актуальная тема

сом «Что делать?», русская интеллигенция социально и исторически оформилась в XIX столетии, закрепив за собой поступками и делами точную метафору П.Н. Милюкова «думающий и чувствующий мозг нации». Плоть от плоти народа, жаждущая активной созидательной деятельности, ориентированная на принесение социальной пользы, на утверждение идеалов справедливости, равенства, счастья, интеллигенция по природе своей неизбежно оказывается в оппозиции к власти, становясь иногда «непримиримой» оппозицией; она практически всегда неудовлетворена существующим положением, она всегда обращена к новому, к лучшему, к борьбе за его утверждение, она всегда радикальна, всегда революционна. *Именно поэтому интеллигенция чаще всего генератор социальных реформ, их идеолог, и, как правило, — их первая и основная жертва.* Было ли в России когда-нибудь по-другому? - Никогда! Причем, именно отечественная интеллигенция первой страдала от социальных перемен, ей первой приходилось вкушать горький хлеб реформ. И, как правило, она молча сносила все тяготы своего униженного, всегда оскорбленного положения... Вожди революций, политические лидеры быстро забывали об идеологах общественных реформ, а нередко первыми отправляли их «в расход»...

Кстати говоря, отечественная интеллигенция не очень ценилась вождями, отдававшими предпочтение «заграничным мозгам». Вспомним, как активно ехали в Россию иностранцы при Петре I, при Екатерине II. Вспомним, как активно происходило в XVIII-XIX веке «вторжение» в Россию «заграничных» учителей, освоение ими образовательного пространства столичных и провинциальных гимназий, училищ, школ, университетов. Это явление очень точно подметил поэт, утверждающий, что собственные «мозги в России никогда не были в цене»... Утверждение М.В. Ломоносова о способности российской земли рождать «собственных платонов и быстрых разумом невтонов» еще не является свидетельством востребованности собственной интеллигенции обществом и властью; такое утверждение воспринимается скорее как исключение из правила, которое, пожалуй, точнее всего сформулировал известный государственный деятель, наставник Александра III и Николая II, К.П. Победоносцев: «Русскому народу образование не нужно, ибо оно научает логически мыслить»...

Низкую «стоимость российских мозгов» в своем Отечестве по старой российской традиции ныне очень емко и выразительно иллюстрирует неиссякающий поток ученых, вынужденных покидать свою Родину в поисках лучшего места под солнцем... Среди этих вынужденных переселенцев велика доля молодых людей, способности и талант которых остались не востребованы, не получили достойного признания на Родине. ..

Несмотря на свое противоречивое положение в судьбах российских реформ, в истории российского государства, несмотря на все унижения, которые довелось испытать отечественной интеллигенции, она не утратила оптимизма, не лишилась высоких духовных ориентиров, позволяющих ей всегда быть совестью народа, его мозгом, его сердечным, чувствующим интеллектом. Главным условием самосохранения интеллигенции является традиция воспитания интеллигентности, медленного и методичного взращивания органически присущих российскому учителю личностных качеств. Интеллигентность оказывается в этом случае синонимом профессиональной воспитанности учителя. Ни в зарубежной, ни в отечественной науке нет общепризнанного толкования понятия «профессиональная воспитанность». В бытовом значении воспитанность трактуется достаточно поверхностно: «воспитанный человек - выросший в обычных правилах светского приличия, образованный» (В.И. Даль); «воспитанный - отличающийся хорошим воспитанием, умеющий хорошо себя вести» (С.И. Ожегов) и т.п. В научном плане попытки теоретически обосновать воспитанность чрезвычайно затруднены, ибо зависят от многомерности самого понятия «воспитание». Как отмечают Б.З. Вульф и В.Д. Иванов, «*воспитанность - обобщенный результат социализации, воспитания и самовоспитания человека; выражается в стеснении соответствия слова и действия отдельного лица принятым в данном обществе нормам и правилам человеческого общежития. Воспитанность ~ начальный уровень личностного развития, лежащего в основе отношения к миру, своему в нем месту, к людям, степень осознания себя, своих возможностей; образ данного человека в глазах окружающих*» [1]. Дифференцируя воспитанность на внутреннюю и внешнюю, исследователи отмечают, что внутренняя воспитанность - объективная самооцен-

Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции»,

ка, способность цивилизованного самоутверждения, потребность быть нужным людям. *Внешняя воспитанность* — умение слупить и слышать, видеть и увидеть, внимание и такт к людям, одежда и речь, отвечающие достоинству собственному и окружающих. *Содержание воспитанности* — тесно связанные умственная и нравственная культура, физическая и эстетическая развитость; *качество воспитанности* — способность неизменно проявлять эту культуру и развитость; *мера воспитанности* — и их достаточность для проявления в любой жизненной ситуации, вплоть до активности вопреки обстоятельствам. Воспитанный человек относится к другим людям как как хотел бы, чтобы они относились к нему [2].

Однако такое широкое толкование «воспитанности вообще» не приближает нас пока к выяснению специфики и содержания профессиональной воспитанности учителя. Разумеется, названные Б.З. Вульфовой и В.Д. Ивановым характеристики воспитанности личности дают основание для уточнения меры их выраженности в личности учителя, — существенную помощь в этом нам оказывает проведенный нами историко-педагогический анализ философской и педагогической литературы [3], который позволяет увидеть, что во всем многообразии подходов и точек зрения авторов на понимание сущности профессиональной воспитанности учителя, его духовного облика, взаимоотношений с окружающими людьми, образа жизни, организации повседневного бытия достаточно четко вырисовывается доминирование в характеристиках его личности нравственно-эстетических качеств и проявлений.

Как показывает экскурс в историю философско-педагогической мысли, акцент общественного внимания на нравственно-эстетических качествах учителя особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены образовательных парадигм, поиска новых общественных моделей и педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе делает особенно значимой личность учителя, его нравственную и эстетическую позицию, его отношение к окружающему миру, к людям, к социальным идеям, к реализации своего духовного потенциала. Именно учитель оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности

профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее. Универсальность нравственно-эстетического отношения оказывается существенной характеристикой практически всего спектра социальных проявлений учителя, «пропитывая» нравственным и эстетическим содержанием все виды и формы его профессиональной деятельности, делая его не только для воспитанников, но и для вполне взрослых, зрелых людей образцом самосозидания, самореализации, самосовершенствования.

Именно в этих сферах наиболее ощутимо проявляется нравственно-эстетический потенциал личности учителя, именно в жизнедеятельности педагога социум обретает устойчивые образцы для своего собственного самодвижения, надежной внешней духовной опоры в решении самых насущных, экзистенциальных проблем своего личного бытия. История школы и образования убеждает в том, что в переломные моменты общественного развития именно учитель оказывается стабилизирующим фактором, предлагающим социуму культурные образцы и нормы, призванные сдерживать силу саморазрушающих этнос тенденций и движений, оградить личность от страстей толпы, уберечь общество от забвения национальной и общечеловеческой культуры. Именно таким предстает для нас сквозь толщу времени нравственный и эстетический облик Коменского и Руссо, Оуэна и Песталоцци, Угаинского и Чернышевского, Лесгафта и Шацкого, Толстого и Макаренко, Корчака и Сухомлинского. Очевидно, что не только сила знания, интеллекта, но и высота духовного потенциала этих истинных учителей, лучших представителей интеллигенции оказывала определяющее влияние на отношение к жизни, миропонимание, нравственную и эстетическую позицию многих поколений людей, определяя их собственное отношение (особенно — молодежи) к ценностям культуры, включая науку, искусство, религию, общественную мораль. Их педагогический опыт свидетельствует и о том, что общество не было удовлетворено состоянием образования, — его потребности ощутимо выросли, что и было предпосылкой для поиска новых образовательных моделей, воспитания нового, более совершенного человека. Стремлением преодолеть общественный кризис обусловлено рождение многих новаторских концепций и идей, — не является исключением и современная эпоха.

Актуальная тема

На этом же акцентирует внимание и И.Ф. Исаев, подчеркивая, что современный кризис в образовании характеризуется нарастанием разрыва между образованием и культурой, отставанием образования от науки. «В действительности классическая система образования в высшей школе не соответствует многообразию социальных ролей, предписываемых молодежи. Высшая школа, не справляясь с запросами реальной действительности, во многих случаях обрекает молодежь на маргинальное существование. Очевидно и то, что традиционная, знающая школа не учит ценностям и нормам; искусство, самосовершенствование и мораль изучаются на приземленном, суррогатном уровне. Очевидно также и то, что мировая наука заметно изменилась, признав множественность истин, отказавшись от универсальных притязаний, но вузовские и школьные дисциплины остались на уровне картины XIX века» [4].

В условиях неясности социальных ориентиров воспитания, «размытости» образовательных подходов и идей учитель оказывается для растущего человека по существу единственным и самым значимым образцом строительства отношений с внешним миром, самоутверждения и самореализации своего творческого потенциала. Для ребенка определяющее значение имеет то, какую позицию по отношению к миру занимает учитель, как складываются его взаимоотношения с природой, искусством, другими людьми; воспитанник фиксирует своим вниманием прежде всего то, что ярче всего проявляется в личности наставника, что наиболее полно выражает его, педагога воспитанность - его нравственно-эстетические отношения к действительности во всем многообразии ее проявлений.

Заметим, что обращение к нравственно-эстетической составляющей в анализе профессиональной воспитанности учителя, его профессионально-педагогической культуры предпринимается не впервые, и становится достаточно характерным для исследований последних лет. Так, например, Ю.М. Рябов полагает, что основу культурного потенциала личности педагога образуют знания, информированность учителя, его кругозор в области литературы, искусства; способность к передаче культурных ценностей и смыслов; совокупность его духовно-нравственных качеств. Разделяя в целом такое внимание исследователя к нравственно-эстетической культуре

учителя, полагаем, что в данном подходе все-таки не фиксируется социальная направленность личности учителя, его социальная активность, его нравственная позиция по отношению к окружающему миру, в первую очередь - к социальной среде. На наш взгляд, обращение к категории «отношение» позволяет точнее и ближе подойти к пониманию сущности профессиональной воспитанности личности учителя. Как отмечают психологи, отношенческая концепция личности - «совокупность теоретических представлений, согласно которым психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъектно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения» [5].

Отношение позволяет рассматривать социальные проявления индивида в широком контексте его нравственно-эстетических связей с внешним миром, сознательно занимаемой позиции в созидательно-преобразующей окружающей действительности деятельности. Не случайно, А.И. Щербаков подчеркивал, что отношения «оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, на формирование ее свойств, поведения и действия как сознательного субъекта деятельности и активного деятеля социального прогресса» [6].

Детальный анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения [7] в сочетании с проведенным нами анализом философско-педагогических представлений об идеале учителя позволяет рассматривать такое отношение как основу профессиональной воспитанности педагога. Именно из анализа философско-педагогического наследия со всей очевидностью прослеживается целостный конструкт профессиональной воспитанности педагога - его нравственно-эстетическое отношение к действительности, состоящее из трех тесно связанных между собой компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельно-практического. В их сочетании кроется *ценный синергетический эффект*, — как единое целое они оказываются одной из важнейших интегративных характеристик воспитанности личности учителя. Отношение соединяет в себе большой спектр личностных качеств и проявлений индивида, совокупно

Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции...

выражающих меру его воспитанности, интериоризации им нравственных и эстетических ценностей, норм, принципов. Проявляясь в нравственно-эстетической позиции личности, в ее духовном кредо, отношение определяет поступки личности, логику и мотивы ее взаимодействия с окружающим миром, и в первую очередь ~ с другими людьми.

Особенностью нравственно-эстетических отношений личности является то, что они касаются всей действительности и всех форм деятельности человека. *Нравственные и эстетические компоненты обнаруживаются практически во всех видах человеческих отношений* — производственных, идеологических, духовных, правовых — отсюда понятен и универсальный характер нравственно-эстетических отношений личности к действительности, связь с другими направлениями воспитания, — прежде всего — с профессионально-трудовым.

Анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения к действительности позволяет рассматривать его как одну из интегративных характеристик воспитанности личности педагога. Нравственно-эстетическое отношение, как продукт интеграции в единое целое когнитивного, эмоционального и деятельно-практического компонентов, дает нечто большее, чем просто сумма частей, — «оно отражает некие общие кооперативные свойства данного множества» [8]. В этом случае отношение предстает как основа позиции личности, в которой эстетическое проявляет форму ее выражения, а нравственное — ее сущность. Не случайно Кант подчеркивал: прекрасное есть символ нравственно доброго. Такое соединение в целостном отношении нравственного и эстетического как бы изначально закладывает и «вектор» его направленности — активно-социальный, обращенный к другому человеку, к людям, — к детям, к обществу, к окружающему будущему педагога социуму. Практическая деятельность личности студента становится в этом случае сферой не столько традиционного художественно-эстетического творчества, сколько утверждения высоких нравственных норм в поведении, поступках, в отношении к другим людям, к окружающей природной и социальной среде. В анализе профессиональной воспитанности будущего учителя мы несколько не отрицаем и не умаляем значение фундаментальных знаний, необходимость осво-

ения педагогом своего предмета и смежных с ним областей наук. Но при этом следует заметить, что практически все великие умы прошлого, все мыслители и педагоги акцептируют внимание на том, что есть нечто большее, нечто более важное и существенное, что составляет саму «сердцевину» учительской профессии, что выражает его — учителя — особое отношение к миру и самому себе — его *интеллигентность*.

Размышляя о сущности этого феномена, Д.С. Лихачев подчеркивает, что образованность еще не гарантирует интеллигентности: многие ошибочно полагают, что интеллигентный человек — это «тот, кто много читал», «получил хорошее образование» (и даже по преимуществу гуманитарное), «много путешествовал», «знает несколько языков». — «*Можно все это иметь и быть неинтеллигентным*, и можно ничем этим не обладать в большой степени, а быть все-таки внутренне интеллигентным человеком». *Нет* — *нельзя смешивать «образованность» с «интеллигентностью»*. Образованность, — по мнению Д.С. Лихачева, — «живет старым содержанием, интеллигентность — созданием новой и осознанием старого как нового».

Более того, говоря о соотношении этих категорий — образованности и интеллигентности, — Д.С. Лихачев подчеркивает: «лишите подлинно интеллигентного человека всех его знаний, образованности, лишите его самой памяти. Пусть он забыл все на свете, не будет знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства, забудет важнейшие исторические события, но если при всем этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой «штуковины», сделанной, только чтобы удивить, если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, если он проявит уважение к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов, богатство и точность своего языка — разговорного и письменного, — вот это и будет интеллигентный человек» [9].

Профессиональная воспитанность — цель и

Актуальная тема

результат профессионального воспитания будущего учителя. В ее основе, как мы уже отмечали, лежит нравственно-эстетическое отношение личности будущего учителя к окружающей действительности, к реалиям повседневного профессионального бытия педагога. Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения, для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира, и в первую очередь - человека будущего. Эта социальная активность, эта изначальная созидательность, установка на социальную пользу - ключевой момент в понимании сущности профессиональной воспитанности учителя.

Так *интеллигентность, сопряженная с социальной активностью, оказывается формой внешнего проявления внутренней сущности учителя, проявлением его профессиональной воспитанности*. При этом, как отмечает Д.С. Лихачев, «знаниевая» составляющая личности не имеет принципиального значения для определения меры интеллигентности человека. Да, конечно, она важна, необходима, ценна, но «интеллигентность не только в знаниях», - она скорее «в способности к пониманию другого». Чувствование другого человека, понимание его душевного состояния, бескорыстная помощь ему, участие в его судьбе - черты истинно интеллигентной личности, которые проявляются «в тысяче и тысяче мелочей: «в умении спросить», «вести себя скромно», «в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому», «беречь природу», «не мусорить вокруг себя»... Интеллигентность - «это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям» [11].

Конкретизируя свое понимание интеллигентности, нравственной и эстетической воспитанности, Д.С. Лихачев рассказывает о своем знакомстве с крестьянами русского Севера, «которые были по-настоящему интеллигенты, Они соблюдали удивительную чистоту в своих домах, умели ценить хорошие песни, умели рассказывать «бывальщину» (то есть то, что произошло с ними или другими), жили упорядоченным бы-

том, были гостеприимны и приветливы, с пониманием относились и к чужому горю, и к чужой радости» [12].

Обратим внимание и на то, что нравственное и эстетическое в понимании профессиональной воспитанности личности учителя оказываются в трактовке Д.С. Лихачева органично сопряжены между собой. Это сопряжение обусловлено тем, что нравственное олицетворяет общественное начало в положении и деятельности учителя, а эстетическое - личностное, человеческое его «оформление»; нравственное выражает содержание, сущность воспитанности личности, а эстетическое - его внешнюю форму, чувственный образ, способы воплощения в деятельности и поведении; нравственное выражает общественную необходимость, социальную значимость учительского труда, а эстетическое - свободу личности, ее творческую активность в созидании окружающего мира, в преобразовании его, в воспитании его будущего - человека; нравственное носит преимущественно рациональный характер, эстетическое - эмоциональный, чувственный.

Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения, для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира, и в первую очередь - человека будущего. Эта *социальная активность, эта изначальная созидательность, установка на социальную пользу* - ключевой момент в понимании сущности профессиональной воспитанности учителя. «Воспитанность вместе с образованностью — уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования - составляют социальность человека. Именно вместе: среди воспитанных, природно деликатных людей нередко встречаются не имевшие возможности учиться; среди же образованных - не столь уж редки хамы... Социальность - один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся не переменным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики». Так *интеллигент-*

Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции».

ность, сопряженная с социальной активностью, оказывается формой внешнего проявления внутренней сущности учителя, проявлением его профессиональной воспитанности. При этом, как отмечает Д.С. Лихачев, «знаниевая» составляющая личности не имеет принципиального значения для определения меры интеллигентности человека. Да, конечно, она важна, необходима, ценна, но «интеллигентность не только в знаниях», - она скорее «в способности к пониманию другого». Чувствование другого человека, понимание его душевного состояния, бескорыстная помощь ему, участие в его судьбе - черты истинно интеллигентной личности, которые проявляются «в тысяче и тысяче мелочей: «в умении спросить», «вести себя скромно», «в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому», «беречь природу», «не мусорить вокруг себя»... Интеллигентность - «это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям».

Бесконечно большое разнообразие проявлений истинно интеллигентной личности не поддается «учету», ибо невозможно запрограммировать все возможные жизненные и профессиональные ситуации учительского бытия. Но интеллигентность учителя — это профессионально необходимое интегральное качество, поскольку учитель имеет дело с особым предметом своей профессиональной деятельности, - он воспитывает личность юного человека - ребенка, он «вскармливает» духовной пищей тех, кто придет на смену ныне живущим поколениям, кто понесёт дальше, в будущее эстафету живущих - их опыт, традиции, культуру. Конкретизируя свое понимание «интеллигентности» тонкий знаток и ревнитель культуры считает, что *интеллигентность можно и должно развивать, воспитывать в человеке, - «тренировать душевные силы, как тренируют и физические».* В понимании Д.С. Лихачева, понятие «интеллигентность» синонимично нравственно-эстетическому отношению как единству нравственности и красоты, внутреннего и внешнего: «приветливость и доброты делают человека не только физически здоровым, но и красивым. Да, именно красивым» [13].

Формирование нравственно-эстетического отношения осуществляется на протяжении всей жизни человека, но на каждом этапе имеет свои особенности, связанные как с особенностями

возраста, так и с особенностями проявления индивидуальности личности. Именно поэтому период «второй юности» имеет особое значение, поскольку он завершает физическое созревание человека, создает реальные предпосылки для обретения им нравственно-эстетической зрелости. Психологи подчеркивают, что это «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые» [14].

Понятно, что пятилетняя вузовская дистанция движения студента от первого к пятому курсу наглядно иллюстрирует колоссальную эволюцию нравственно-эстетического сознания будущего педагога, когда действительно завершается формирование целостной личности специалиста, когда в самостоятельную жизнь, в профессиональную деятельность выходит красивый, духовно богатый, интеллигентный учитель, обогащенный не только знанием своего предмета, но и освоивший значительный пласт общечеловеческой и профессиональной культуры, сформировавший устойчивую нравственно-эстетическую позицию по отношению к окружающей его действительности, имеющий собственную систему взглядов на мир, сознательно реализующий их, утверждающий себя как творец своей собственной судьбы. Однако на этой пятилетней дистанции движения будущего педагога к своему идеалу, как известно, встречаются различные по своим проявлениям студенты, которые не всегда соответствуют сложившемуся в общественном сознании представлению об истинно интеллигентном учителе. Кроме того, сам процесс «восхождения» к профессиональному эталону, идеалу, как правило, не всегда бывает ровным, гармоничным, «беспроблемным». Да и уровень социальной активности будущих педагогов сегодня имеет различный вектор направленности, не всегда ориентированный на других людей, на социальное окружение, на детей. Мы попытались выяснить, какие проблемы оказываются в фокусе внимания будущей интеллигенции, какие темы чаще всего обсуждают студенты в свободном общении. Результаты обследования 1460 студентов представлены ниже в таблице.

Содержательные аспекты общения в стихийных студенческих сообществах

Обсуждаемые темы	Часто	Иногда	Никогда
сексуальные темы	74,4 %	25,6 %	0,00 %
проблемы дружбы, взаимоотношения со сверстниками	67,7%	32,3 %	0,00 %
новости поп- рок-музыки	66,0 %	27,3 %	6,7 %
проблемы любви	64,7 %	35,3 %	0,00 %
юмористические, «прикольные»	59,7 %	40,3 %	0,00 %
способы зарабатывания денег	40,8 %	54,2%	5,0 %
политические события и персоны	34,9 %	60,9 %	4,2 %
тенденции моды	34,5 %	44,5 %	21,0%
автомобильная тематика	30,3 %	39,9 %	29,8 %
проблемы взаимоотношений с преподавателями университета	20,6%	42,0%	37,4 %
перспективы развития школы и образования	17,2%	40,8 %	42,0 %
экологические проблемы, отношение к миру природы	14,3 %	22,3 %	63,4 %
1 проблемы исторического прошлого России, ее судьбы	10,9%	40,8 %	48,3 %
проблемы распространения болезней, охраны здоровья	9,7 %	30,3 %	60,0 %
вопросы смысла жизни, поиска счастья	9,2 %	34,1 %	56,7 %
новости в жизни учреждений культуры и искусства города	8,4 %	36,6 %	55,0 %

Как видим, будущие представители отечественной интеллигенции строят свое отношение к окружающей жизни «от себя», от своих внутренних потребностей и влечений, от своих целей и ценностей. Обращает на себя внимание то, что социальное, «мирское» уходит на второй план, достаточно определенно выражая общественную, гражданскую позицию современного студенчества. По нашим данным, лишь 7-8 % студентов сознательно и целенаправленно готовятся к профессионально-педагогической деятельности... А отсюда рождается целый клубок противоречий и проблем, одной из которых является проблема наследования, преемственности профессиональных традиций русской интеллигенции, их ретрансляции будущим поколениям отечественною учительства. Мы составили некоторый, весьма условный перечень наиболее типичных профессиональных качеств учителя и предложили студентам старших курсов отметить, какие из названных качеств, по их мнению, в наибольшей мере представляет для них субъективно значимую ценность. Ответы студентов превзошли все наши ожидания: наибольшую ценность для них представляют *авторитет, самостоятельность, независимость*.

Вместе с тем, студенты довольно точно подмечают и традиционно «уязвимые» черты рус-

ской интеллигенции, - социальную изолированность, сдержанность в проявлении своей гражданской, политической позиции. Интеллигенция, на наш взгляд, всегда была разобщена, никогда не была сплочена, кооперирована - ни идейно, ни организационно, а если и объединялась, то, как правило, вокруг власти имущих, да и то только до тех пор, пока власти близость интеллигенции была выгодна, не опасна. Видимо, «промежуточное» положение интеллигенции в социальной структуре общества предопределяет и во многом объясняет ее статус, ее поведение: не имея реального отношения к средствам производства, не имея прямого влияния на принятие политических решений, интеллигенция обречена на вечную роль «обслуги», на унижительное и оскорбительное прислуживание власти... Вспомним, скольких типажей чацких, - сколько образов подлинных интеллигентов, сознательно противопоставляющих себя власти, не идущих на сговор со своей совестью, - предложила нам отечественная литература? Именно поэтому позором русской интеллигенции можно считать восхваление ее отдельными представителями в Бетховенском зале Большого театра только что «переизбранного» на новый срок известного политическою деятеля, «гаранта Конституции», здравицы в его адрес, «неукротимая» поддерж-

ка намеченного им, «всемирно одобряемого» курса реформ... Как стыдно понимать, что словословие это из уст интеллигенции порождено всего лишь предвкушением бесплатных бутербродов в театральном буфете и возможностью получения «царских» подачек в виде дач, квартир, званий... Великая Смута в обществе неизбежно порождает смуту и в сознании людей (как здесь не вспомнить булгаковского профессора Преображенского с его комментарием: «Разруха не в клозетах, разруха в головах»?); и пока в этой разрухе, в этой смуте «интеллигенция поет *блатные* песни» (Е. Евтушенко)... Куда уж тут думать о будущем? Как современно воспринимаются в этой связи воспоминания профессора Н.Н. Фирсова об университетских порядках в России XIX в.: «Если царь был первый сыщик в государстве, то каждый желавший сделать карьеру становился сыщиком, - и канцелярии российских университетов фактически превращались в отделения жандармских управлений» [15].

К сожалению, вся оппозиционность интеллигенции ограничивается преимущественно рамками домашней кухни или институтской лаборатории. «Пора же, наконец, русским ученым понять, что наука может беспрепятственно развиваться лишь там, где ее учения свободны, и что такая свобода мыслима лишь в свободном государстве. На основании этой аксиомы можно сказать, что наши политические мученики делают для будущего развития русской науки больше, чем ученые филистеры, не видящие потребностей нашей современной действительности из-за риторик, летописей или кристаллов», - писал Г.В. Плеханов.

В 1918 году, размышляя о будущем российской интеллигенции, известный отечественный правовед И. Покровский писал: «Кошмар пока растет и ширится, но неизбежно должен наступить поворот: народ, упорно, несмотря на самые неблагоприятные условия, на протяжении столетий, и притом в сущности только благодаря своему здравому смыслу, строивший свое государство, не может пропасть. Он разумеется, очнется и снова столетиями начнет исправлять то, что было испорчено в столь немногие дни и месяцы. Народ скажет еще свое слово! Но как будете жить дальше вы, духовные виновники всего этого беспримерного нравственного ужаса? Что будет слышаться вам отовсюду?» [16].

Как показывает история, опыт исканий рус-

ской интеллигенции не беден примерами нравственной твердости, высоты духа, несгибаемости характера ее лучших представителей: публично униженный властью, оскорбленный ею, подверженный гражданской казни Н.Г. Чернышевский; отказавшийся от получения президентской награды из рук Б.Н. Ельцина А.И. Солженицын; не предавшая прошлого Юлия Друнина; понимавший трагичность и масштабы Чернобыльской катастрофы, добровольно ушедший из жизни, не в силах молчать о последствиях радиационного заражения территории почти половины Европы академик Легасов... - На такие поступки способны немногие. Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, верности однажды избранным принципам бытия, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируются властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция (не перевертыши от интеллигенции, не перерожденцы, обслуживающие власть!) бережно хранит в своей памяти, взращая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными Платонами и ньютонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний.

Процесс внутреннего оздоровления общества неизбежен, в среде интеллигенции уже идет внутреннее размежевание и самоочищение, избавление от предателей, перерожденцев, от случайных попутчиков. Интеллигенция в новом поиске. В поиске себя самой. Залог ее самосохранения - ее великие традиции - *традиции вечно мучиться и страдать, быть совестью и честью русского народа*.

Библиографический список

1. Вульф Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. - М., 2000. - С. 569.
2. Там же.
3. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педа-

Актуальная тема

готической мысли. - Курск, 2000.

4. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М-Белгород, 1993. - С. 119.

5. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского. - М., 1981. - С. 258.

6. Отношения как проблема психологии воспитания / под ред. А.И. Щербакова. - Л.: ЛГПИ, 1973. - С. 3.

7. *Реприцев А.В.* Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование. - Курск, 2000.

8. *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. - М.: Политиздат, 1980, - С. 81.

9. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. - М.:

Дет. лит., 1989. - С. 52-53.

10. *Вульфов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. - М., 2000. - С. 72.

11. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном / Сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. - М.: Дет. лит., 1989. - С. 52-53.

12. Там же. - С. 53.

13. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской, - М.: Дет. лит., 1989. - С. 52-53.

14. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. - М., 1977. - С. 334.

15. Цит. по: Евтушенко К. Избранные произведения: В 2-х тт. - Т.2. - М.: Художественная литература, 1975. - С. 253.

16. Цит. по: Кара-Мурза С.Г. Опять вопросы вождям. - Киев, 1998. - С. 11.

ДИСКУССИОННАЯ ТРИБУНА

А. В. МУДРИК

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ИНТЕРНЕТА

В настоящее время, т.е. в середине 2008 г., по данным, приводимым чиновниками ряда ведомств, в России подключены к Интернету до 90% школ. Факт весьма значимый и отрадный. Другое дело, как используется Интернет, кто умеет и хочет с ним работать, как поставлено техническое обслуживание, наконец, сколь часто происходит отключение электричества или резкие перепады напряжения в сельских и не только населенных пунктах. В любом случае сделан серьезный прорыв в решении проблемы интернетизации образовательных учреждений (значительно по-другому обстоит дело в воспитательных организациях других видов).

Кроме интернетизации школ прорыв идет и по другому направлению - продолжает расти количество детей, подростков, юношей и девушек, имеющих доступ к Интернету в домашних условиях, в Интернет-кафе и др. местах.

Интернет как сфера стихийной социализации своих пользователей весьма интенсивно исследуется как у нас, так и особенно за рубежом. Количество исследователей, увлеченных соответствующей проблематикой, весьма велико, количество опубликованных ими работ, в том числе и в самом Интернете, огромно.

Количество работ, в которых предлагаются обучающие программы и системы дистанционного образования имеет тенденцию к экспоненциальному росту. Т.е. использование Интернета как одной из информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-технологии) в сфере образования, которое я рассматриваю в качестве одного из процессов, образующих социальное воспитание, находится в центре, если не на острие внимания исследователей.

В то же время использование Интернета в двух других составляющих социального воспитания - организации социального опыта и оказании индивидуальной помощи воспитуемым в организациях, специально созданных для этого обществом и государством, фактически никем и

нигде не изучается. (Аналогичным образом обстоит дело и в семейной педагогике. Сравнительно интенсивно изучаются возможности Интернета в коррекционной педагогике - в сфере диагностики и реабилитации людей с рядом проблем и дефектов. Началась работа в этой сфере в ряде профессиональных педагогик).

В этой статье я затрону лишь некоторые аспекты использования Интернета в социальном воспитании, дополняя то, о чем вел речь в журнале «Педагогическое образование и наука» (2007 №7).

Представляется, что речь можно вести в двух аспектах: об использовании в социальном воспитании Интернет-ресурсов, т.е. тех ресурсов, которые в сети уже имеются; об использовании тех возможностей, которые предоставляет Интернет для реализации с его помощью социального воспитания (об этом речь пойдет в других работах).

Интернет - глобальная (всемирная) телекоммуникационная сеть, объединяющая множество компьютерных сетей, предоставляющая возможность всем пользователям компьютерами искать и получать различную информацию, обмениваться сообщениями по электронной почте, общаться, совершать покупки, использовать развлекательные ресурсы, получать интерактивные финансовые (банковские операции, игра на бирже) и иные услуги.

Интернет играет весьма существенную роль в стихийной социализации своих пользователей, ибо содержит неисчерпанные по сию пору коммуникативные возможности, фундаментальный познавательный ресурс, обширное поле реализации человеком игровой и иной рекреативной активности (об этом шла речь в моей книге «Социализация человека». М., 2004, 2006).

Однако потенциал стихийной социализации человека в Интернете имеет как позитивную, так и негативную составляющие. Замечу, что и объективно позитивные ресурсы могут использоваться негативно. А несомненно негативные

Дискуссионная трибуна

не нуждаются в комментариях, достаточно назвать самые распространенные.

В Интернете имеется большое количество ресурсов порнографического содержания, а также демонстрирующих и пропагандирующих различные формы насилия, популяризирующие различные методы манипуляции сознанием, насаждающих мистицизм, расизм, сексизм, ксенофобию и пр.

В Интернете имеет место определенная криминальная составляющая, которая включает в себя разноплановые ресурсы: с одной стороны — сайты террористических организаций и групп, различных экстремистских и радикальных движений, с другой — казино, игровые автоматы, букмекерские конторы, тотализаторы (в массе своей связанные с организованной преступностью).

(Проблему негативного потенциала Интернет-ресурсов я обсуждать пока не готов и, подозреваю, не одинок в этом бессилии. Остается надеяться, что кто-то где-то об этом всерьез думает и, может быть, додумался до чего-то более продуктивного, чем китайский опыт).

Интернет имеет очень большие и разнообразные позитивные ресурсы, которые играют более или менее существенную роль в стихийной социализации пользователей в зависимости от их субъективных интенций, интересов, а порой просто случая.

Однако мне ничего не известно о том, что позитивные ресурсы Интернета используются педагогами как одно из средств социального воспитания (за исключением упоминавшегося выше процесса образования). В то же время даже далеко не полная инвентаризация этих ресурсов свидетельствует о том, что педагоги и воспитуемые терпят колоссальный ущерб от их неприменения в масштабах локальных воспитательных систем, а также муниципальных, региональных и федеральной систем воспитания.

Начнем с того, что существует так называемый детский Интернет, многочисленные сайты которого предоставляют детям разного возраста, да и подросткам тоже, как познавательные, так и игровые возможности, а также «площадки» для самореализации (например, сайты, на которых можно рисовать и ожидать реакции других детей и не только детей). Педагогам полезно иметь своеобразный каталог таких сайтов, который необходимо довольно регулярно обновлять. Имея его, они, как минимум, смогут ори-

ентировать на те или иные сайты конкретных детей в соответствии с их индивидуальными особенностями (или их родителей).

Далее — Интернет — средство и место общения между пользователями в электронных дискуссионных клубах по самой различной тематике, проблематике, оградкам знаний и сферам увлечений. В нем можно открывать новые клубы для обсуждения новых тем, проблем и пр. или как альтернативную площадку обсуждения по отношению к уже существующим клубам. В социальном воспитании этот ресурс может использоваться двояко: путем вхождения педагогов и их воспитанников в уже существующие клубы, а также с помощью создания новых клубов в масштабах муниципальных, региональных и федеральной систем воспитания.

Следующий важный ресурс — Рулинет, т.е. сайты, рассчитанные на пишущих стихи, прозу, эссеистику и пр. В Рулинете «живет» много тысяч авторов, в нем есть своя критика. Его также можно использовать в социальном воспитании и довольно многопланно. Наиболее простые варианты: «подключать» к определенным сайтам тех воспитанников, которые проявляют интерес и/или способности к словесному творчеству; предлагать для ознакомления конкретные произведения из Рулинста для обсуждения, а также для сопоставления различных жизненных сценариев и индивидуальных проявлений в целях помощи в самоосознании, а порой и самоопределении и самоизменении; открывать новые сайты, рассчитанные на привлечение определенных категорий библиоманов и сочинителей из конкретной школы, живущих в конкретном городе или районе и т.д.

Особо следует отметить Википедию как уникальный познавательный ресурс, который можно использовать и в образовании, и в организации социального опыта, и в оказании индивидуальной помощи, ориентируя на те или иные элементы ее контента конкретных воспитуемых с целью решения ими вполне конкретных индивидуальных задач, а также использовать Википедию в групповой работе и в жизнедеятельности коллектива.

Очень жаль, но имеющиеся в Интернете библиотеки тоже практически не используются как ресурс социального воспитания. В тоже время, если бы педагоги различных специальностей и работающие в воспитательных организациях

Образование 2.0: игра в будущее

различного типа имели хотя бы самое общее и даже очень приблизительное представление о том, какие библиотеки существуют, какой круг литературы в них имеется, как получить доступ к этим богатствам, то они могли бы в большей или меньшей степени интенсивно использовать их для решения не только образовательных задач, но и в процессе организации социального опыта воспитанников и оказания им индивидуальной помощи (имея в виду как индивидуальные запросы и проблемы воспитанников, так и их 1рупированные и коллективные характеристики, а также реализуя соответствующие функции конкретной воспитательной организации).

Непосредственно с Википедией и библиотеками «соседствуют» сайты довольно большого количества средств массовых коммуникаций: ежедневных и еженедельных газет, тонких и толстых журналов, «разговорных» радиостанций. Эти ресурсы - колоссальный источник оперативной и иной информации самого разнообразного толка, которую необходимо знать и использовать (хотя бы в той или иной мере) в процессе организации социального опыта, в образовании и, порой, оказывая индивидуальную помощь воспитанникам. Причем использовать этот ресурс педагог может не только как «ретранслятор», но и

как «экскурсовод» по лабиринту сайтов, как консультант по возможностям их использования конкретными воспитанниками и в иных ролях.

И, завершая краткий обзор воспитательных (не путать со стихийносоциализирующими!) возможностей Интернета, следует напомнить о богатом наборе на его сайтах развивающих игр и наличии просоциальной рекламы. И то, и другое может весьма плодотворно, причем ненавязчиво, использоваться в социальном воспитании.

Из всего сказанного вытекает проблема подготовки педагогов к использованию Интернет-ресурсов, которая была мною частично затронута в статье в журнале «Педагогическое образование и наука» (2007 №7), но которая должна стать проблемой специальных исследований и темой специальных статей, методических разработок и учебных пособий.

Однако работа по подготовке педагогов и Интернет-воспитанию станет эффективной лишь при том условии, что будут изучены не только воспитательные ресурсы (т.е. то, что уже есть), но и воспитательные возможности (т.е. то, что можно специально создать) Интернета. Эта работа уже началась и в ближайшее время я надеюсь представить заинтересованным читателям ее первые результаты.

А.Р. НАУМОВ

«ОБРАЗОВАНИЕ 2.0»: ИГРА В БУДУЩЕЕ

НА «ПЕРВЫЙ-ВТОРОЙ» РАССЧИТАЙСЯ!

Им главное - название придумать. Пока не придумал смотреть на него жалко, дурак дураком. Ну, а как придумал., тут ему словно все понятно становится, и сразу ему жить легче.

А. и Б. Стругацкие *«Пикник на обочине»*

Несколько слов о названии... Оно вполне банально. Почему *«игра»*! Хотя бы потому, что рассуждая о информационных технологиях в образовании, невозможно пройти мимо компьютерных игр: в конце концов, это одна из немно-

гих реинкарнаций ИТ, заслуживших пристальное внимание педагогов и психологов. А точнее *тест* - один из основных жанров компьютерных игр, требующих от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету¹.

Очевидно, что взгляд читателя остановится, в первую очередь, на сочетании *«Образование 2.0»*. Это не досужая выдумка автора: достаточно ввести в поисковой строке браузера это сочетание, чтобы получить несколько десятков ссылок, ведущих к публицистическим статьям [1,2], русскоязычным сайтам конференций [3, 4] или описанию пилотных образовательных ИТ-проектов [5]. С одной стороны, столь широкая то-

понимика свидетельствует, что термин вполне устоялся, с другой - каждый из этих ресурсов предложит свое понимание этого термина, а значит, мы находимся в самом начале его научно-практического использования.

Термин «Образование2.0» обязан своим появлением другому, как теперь принято выражаться в Сети, «двупольному» понятию - Веб 2.0. Идеологи концепции 2.0 определяют несколько ключевых моментов, по которым легко отделить понятия «старого веба» (без всяких цифровых обозначений) и «нового, второго веба», Самое главное заключается в изменении принципов работы обычных программных продуктов. Повсеместное использование специальных интерфейсов приводит к тому, что привычные приложения начинают работать через браузер, а пользователю нужно иметь только доступ к Интернету. Наиболее ярким проявлением концепции 2.0 являются многочисленные социальные сети и сервисы: блоги, фото- и видео репозитарии, Википедия и другие Мкт-проекты [7,8,9].

В то же время, само появление рядом со словом «образование» порядкового номера вызывает чувство недоумения, а то и отторжения. Наш разум интуитивно отказывается принимать некие версии межпоколенного социального наследования. Как можно номера, принятые для обозначения версий компьютерных программ, использовать для процесса, который включен в жизнь человека с момента осознания себя таковым? Разве могут существовать некие точки качественных изменений в многотысячелетнем непрерывном потоке от поколения к поколению знаний, культуры, нравственных норм? Если появилось образование версии 2.0, значит, есть (или когда-то было) «Образование 1.0»? Да, есть. Модель эта успешно работает уже более 500 лет,

¹ В мифологии и литературе понятие «квест» изначально обозначаю один из способов построения сюжета — путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей (например, мифы об аргонавтах). Обычно во время этого путешествия героям приходится преодолевать многочисленные трудности и встречать множество персонажей, которые помогают либо мешают им. Герои могут выполнять квест как из личной выгоды, так и из других мотивов (цит. по Википедии). Чем не описание эволюции системы образования?

со времен Яна Амоса Каменского. И это та модель образования, с которой знаком каждый из нас по школьной парте и вузовской скамье. Эта та модель образования, в основе которой лежит классно-урочная система.

Мало какая социальная модель может похвастаться несколькими столетиями успешной работы! Неудивительно, что все более настойчивый стук в дверь современных образовательных технологий вызывает чувство психологического неудобства, и даже неприятие у многих наших коллег. Консерватизм профессии преподавателя общеизвестен: «Мы делали так в течение 500 лет; зачем нам что-то менять сегодня?». И консерватизм этот не имеет ничего общего с косностью. Любая система образования — это открытая и достаточно устойчивая система. Поэтому такие ее компоненты, как цели и содержание обучения, остаются неизменными в любом формате образовательного процесса в рамках принятых образовательных стандартов и программ. Что же касается методов, организационных форм и средств обучения, то они могут широко варьироваться в зависимости от применяемой концепции обучения. Система образования подвергает любые новые технологии жесточайшему отбору, оставляя немногие жизнеспособные и обеспечивая тем самым собственные стабильность и преемственность,

«Бурная эволюция общества за последнее тысячелетие относительно слабо сказалась на формах и способах социализации его членов, и это вряд ли случайно. Цеховое обучение, школы, университеты сформировались и сохранились как оптимальные и профессиональные средства соединить ведущую роль прямой межличностной передачи знаний и умений с необходимой гарантией их объема и качества... Любопытно, что величайшие революции в технике хранения и передачи информации: книгопечатание, кино, радиовещание, телевидение — тоже практически не сказались на механизмах обучения... Учебные фильмы и образовательные передачи заняли место вполне достойное, но совершенно не пропорциональное ожиданиям футурологов» [10]. То есть не вышло в образовании «одного сплошного телевидения»!

Потому-то каждый учебный день сотни тысяч учителей берут в руку мел и становятся в классной доске... Технология *Chalk&Talk* в действии! Ничего страшного не случится, если нет

Образование 2.0: игра в будущее

мела, а за спиной грифельной доски: можно прутком рисовать на песке, а можно использовать электронное перо и интерактивную доску. Технология универсальна и практически не подвержена внешним воздействиям. Она *эдукатороцентрична*: для ее успешного функционирования нужен только человек, наученный учить – Учитель. В непрерывном процессе «обучение-воспитание-развитие» ничто не может заменить живое общение учителей и учеников. При обучении у каждого человека могут доминировать разные каналы восприятия. Чтобы учебный процесс был эффективным необходимо задействовать все каналы.

Таким образом, в центре информационных потоков традиционной модели образования находится Учитель. Именно ему обществом доверено обучение, воспитание и развитие молодого человека. Именно к этому его готовили в специализированных учебных заведениях. В модели «Образование 1.0» именно учитель или вузовский преподаватель выступает в роли основного (а иногда и единственного) источника знаний и другой полезной информации, и который, в свою очередь, выступает компилятором учебной и научной литературы при подготовке своих занятий².

Что же изменяет сложившуюся *эдукатороцентричную* модель образования? На каком основании только ленивый не говорит о системном кризисе образования, как в России, так и в мире? Обычно, говоря о образовательном кризисе, связывают его с общими процессами развития информационного, постиндустриального общества. Потоки информации растут, и она становится новым фактором производства. Информация как ресурс развития встала в один ряд с электроэнергией, нефтью, газом, алюминием и ураном. Информатизация коснулась сегодня всех

сторон жизни общества, и трудно, пожалуй, назвать какую-либо сферу человеческой деятельности — от начального школьного образования до высокой государственной политики, — где не ощущалось бы ее мощное воздействие. Информационно-коммуникационные технологии меняют облик всех отраслей науки, увлекая их за собой, преобразуя, а порой и поработывая в стремлении к бесконечному компьютерному совершенству.

Экспоненциальный рост количества информации сменил не только предлог в лозунге «Образование на всю жизнь!», а всю его сущность: «Образование через всю жизнь!». Система непрерывного образования, пронизывающая всю жизнь человека, становится залогом успешности не только его самого, но и всего социума. Сто лет назад в России одной из самых престижных массовых профессий была профессия инженера-путейца. Блестящее техническое образование, полученное в одном из трех российских институтах путей сообщения, давало такие знания, которые служили гарантией успеха на протяжении всей жизни. Высокой трагедией современного выпускника вуза по одной из естественнонаучной или технической специальности является факт гарантированного старения новейших знаний, полученных им два-три года назад.

Современные требования работодателей к выпускникам: не набор ЗУ Иов (знания-умения-навыки), а умение анализировать информацию, выработанное проектное мышление, навыки работы в команде. Самое главное – не объем знаний, а быстрота его изменения. Таковы потребности новой экономики, однако существующая система образования не поддерживает реальные процессы в экономике. Кроме того, она не учит адаптироваться к жизни. Современная проблема образования: воспитание культуры человека, воспитание мировоззрения – именно на ее решения должно направить усилия учителей и всего общества³.

Вернемся к новой модели образования... Итак, актуальность ее формирования связана с изменением характера информационных потоков. В эпоху Интернета нет того, кто умнее всех. Эра компьютеров закончилась. Сегодня работают не компьютеры, а коммуникации. Появилась сетевая экономика, появилось сетевое образование.

²Президент одного из американских университетов как-то пожаловался своим коллегам, что система университетского обучения все такая же, как в конце XV века после изобретения Гутенбергом книгопечатания. На это он получил возражение, что на самом деле она, скорее, из времен до Гутенберга, потому что профессора пишат от руки конспекты лекции, затем переносят написанное на доску мелом, а студенты также от руки переписывают лекцию в свои тетради!

ЗНАНИЕ, ЗАТЕРЯННОЕ В ИНФОРМАЦИИ

УБеге 151Бе НГе \уеЧе 1оз1ш Иуш^?
УБеге 18 Йле кпо\у1ес!§е, \уЫсб 15 1оз1 ш
ЫТгтайоп?
УБеге 15*Бе Ш15дот, Ыа1)51оз1 ш
кпо\у1её§е?
СЪогизез Сгот «Тбе Коек» Бу Т. 8. ЕШо!

В 1996 году американский профессор-химик Тереза Зелински писала: *«Я думаю, что мы должны согласиться с суждением, что развитие Интернета напоминает беспорядочные движения энергичного младенца. Почти невозможно представить что из этого вырастет... Однако, я могу вообразить то, какое значение Интернет мог бы иметь для нас как преподавателей и для наших младших коллег, студентов. Все мы стоим перед началом эры невероятного доступа к информации»* [10],

Не прошло и нескольких лет, чтобы полностью подтвердить справедливость этого предсказания. Сейчас наблюдается лавинообразное увеличение числа научных публикаций в и рождение новых специализированных научных электронных журналов. Причем, сам гипертекстовый характер с возможностью немедленного доступа к документам по гиперссылкам как нельзя лучше соответствует характеру научной информации. Интернет с момента его возникновения выступает в роли современного средства связи, предоставляя возможность накопления и обмена огромных массивов информации. Количество информационных ресурсов Интернета стремительно растет: они обязательно должны рассматриваться исследователем, заинтересованным в наиболее полном литературном поиске.

Перспективы использования ИТ в образовании связываются, прежде всего, с развитием Интернета как глобальной интерактивной обучающей среды [12]. Несомненно, технологический потенциал их огромен. Они позволяют перейти в учебных курсах от рассмотрения простейших

примеров к проведению полноценных научных или технологических экспериментов, компьютерному моделированию объектов и систем. Они дают возможность реализовать современные тенденции в образовательных системах многих стран мира. Стремление к интеграции в области образования, как одна из наиболее ярко проявляемых тенденций, диктует необходимость выхода в единое мировое образовательное пространство.

Трудно не согласиться со словами одного из тех людей, которые не просто держат руку на пульсе технологий, но и задают всему обществу вектор информационного движения. *«Студенты являются типичными работниками интеллектуального труда. Их работа — изучать, исследовать и открывать новые взаимосвязи. При этом не так важно усвоить содержание того или иного курса, как научиться анализировать информацию и думать (выделено мной - А.Н.). Студенты учатся работать в Интернете, и усвоенные ими навыки всю жизнь будут помогать им поучать знания. ... Глядя на них, можно представить себе, как будет использовать Интернет все население лет через десять»* [13]. Эти слова написаны Уильямом Генри Гейтсом III, которого все владельцы компьютеров почему-то зовут просто Биллом.

Разным выдающимся людям приписывается мнение, что любая технология проходит в своем развитии три этапа. Первый назовем *«Новые горизонты»*: это когда первый опыт приносит потрясающие результаты, и кажется, вот-вот мы найдем место для своего рычага, которым свернем Землю. Этап этот быстро сменяется другим, под названием *«Уныние и шатание»*. Это когда становятся понятны допущенные ошибки, выявляются негативные эффекты, а наши единомышленники смотрят в пол, а не в глаза, как раньше... Это лишь значит, что всесторонне познаём явление, факторы влияния, положительные и отрицательные связи, наши возможности и ограничения, что неминуемо приведет либо к наступлению этапа *«Рутинного использования»* этой технологии, либо (увы! но логика прогресса неумолима) к ее отмиранию вследствие того, что иная технология окажется более жизнеспособной.

«Интернет открывает доступ к информации в научных центрах мира, библиотеках, что создает реальные условия для самообразования,

³ В английском языке сочетание ЕЗисаИоп 2.0 не получило распространения, вместо него используется Е-Беагпгц 2.0. Тем самым, достаточно искусственно, процесс обучения вычленяется из единого процесса образования.

Образование 2.0: игра в будущее

расширения кругозора, повышения квалификации. Появляется возможность организации совместных проектов учащихся разных стран мира, обмена опытом учителями, студентами, учеными. Именно поэтому мы считаем необходимым обратиться к средствам, которые могут обеспечить наиболее полную реализацию этих возможностей, раздвинуть стены классных помещений, открыть выход в широкий мир познания» — эти слова были написаны автором статьи восемь лет назад [14]. Тем самым нам удалось подтвердить обязательность первого, «новогоризонтного» этапа. Чего ж честные ошибки энтузиастов не должны порицаться...

Информационные технологии решают много задач в сфере образования, но они не решают задачу наполнения образовательных ресурсов качественным содержанием! Разработчики современных образовательных технологий предлагают педагогам красивые решения, насыщенные мультимедиа и анимацией. Однако сами учителя не задействованы в их разработке, отсутствует методическая поддержка, они не состыкованы с программой обучения - в итоге эти «игрушки» не приживаются в образовательном процессе. Вот потому-то, по меткому выражению одного из участников конференции Соо§le «Образование 2.0», *«Веб 2.0 стучится в образование, но ему не открывают»* [3].

Возможно, легкость доступа к информации убивает интерес к обучению? Объемы информации возросли в сотни раз. Кто-то любопытный подсчитал, что последние люди, которые теоретически могли прочесть все доступные на тот момент печатные источники информации, умерли еще в конце XVIII века. В наше время доступ к знаниям обесценился, но это не помогает образованию. Страдает воспитание мировоззрения. Существующий поток информации «замусорен» и человек должен уметь фильтровать его, и этому его должен научить учитель!

Информационное изобилие Интернета, — это не только благо, но и большая проблема, — избыточная информация «захлестывает» пользователя, ему трудно ориентироваться в бушующем океане протознаний. Обращение к Интернету порой напоминает *«попытку напиться из пожарного шланга»* (цит. по [15]). Есть возможность посмотреть все шахматные партии за последние сто лет, но количество гроссмейстеров это не увеличивает!

Приведем пример того, как самые благие идеи в области «Образования 2.0» могут быстро превратиться в благоглупости. Большинство преподавателей не любят, когда студенты заимствуют тексты для курсовой работы или реферата из Интернета, а из всех ресурсов для этого лучше всего подходят статьи Википедии⁴. Даже сам Джимми Уэльс (Ллшту \Vale&), основатель Википедии, в своё время обратился к студентам с просьбой не использовать свободную энциклопедию в курсовых и дипломных работах, а также для других серьёзных научных исследований. Ведь крупнейший в мире источник знаний создан не для науки, а для просвещения широких масс.

Чтобы объяснить эту простую истину своим ученикам, профессор-зоолог Марта Грум (Магйт Огоот) совместно с Андреасом Брокхаусом (Ап<!rea\$ ВгоскЪаш) из университета Ботслла решили поступить нестандартно: они попросили каждого студента опубликовать свою курсовую работу не на бумаге, а на сайте Википедии [16]. Для этого требовалось создать там новую статью или отредактировать существующую. Ах, какая это была прекрасная идея! Во-первых, студенческая работа не пропадает зря, а приносит пользу человечеству. Во-вторых, труд студента будет максимально объективно оценен тысячами других пользователей. В-третьих, теперь просто невозможно заимствовать текст курсовой работы из Википедии. Правда, первый же опыт показал, что сообщество Википедии не очень довольно студенческим экспериментом. Статьи почти всех новоявленных авторов были удалены или полностью переписаны в течение суток! Среди основных претензий — неподходящий стиль и язык изложения, неправильный выбор источников информации, неспособность определить наличие/отсутствие той или иной информации в Википедии.

Подведем итог... Информационная избыточность из блага легко превращается в проблему, если нет механизма формирования мировоззрения ученика, в котором главная роль отведена

⁴ Возможно, во многом вина за дискредитацию рефератов как важнейшей формы учебной деятельности лежит на самих преподавателях, — в тех случаях, когда важен сам факт сдачи реферата, а не его содержание.

учителю.

ВЫЗОВ КАЖДОМУ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

Школьные учителя обладают властью,
о которой премьер-министрам остается
только мечтать.
Уинстон Черчилль

Завоевавшие признание интернет-технологии преобразовали многие стороны общественной жизни, не обойдя стороной и образование: они становятся весьма важной движущей силой в преобразовании традиционной модели образования, заставляя серьезно пересматривать традиционные дидактические и методические подходы к профессиональной подготовке специалиста. Сетевая «эпоха» в образовании только начинается, - ей предсказывают бурный рост, вызванный популярностью ее «родителя» - Интернета. Вторжение Интернета в жизнь общества и образование делает информационные технологии одним из важных видов деятельности учителя и ставит перед ним серьезные задачи.

Мы много говорим о современном оборудовании, новых технологиях, но часто стали забывать о людях, которые это оборудование должны применять и использовать в своей практической деятельности. Какое место занимают учитель и ученик в этих потоках?

В школы приходят учителя, знающие информационные технологии на уровне пользователя, видимого барьера между учителями и учениками во владении новыми технологиями нет, однако для педагогов сейчас большая проблема - вместить в урок все необходимые знания с максимальной эффективностью. Этим обусловлена острая востребованность новых образовательных технологий.

Очень много говорится о тех вещах, которых просто не существуют. Задается ошибочная ориентировка на передачу знаний, а не на обучение деятельности. Компьютеров у нас много, коммуникации активно развиваются, но мы - пока еще люди XX века, а в педагогике - люди XIX века.

Проникновение компьютерных технологий в учебный процесс зачастую требует серьезного пересмотра традиционных форм и методов обучения. Применительно к образованию можно

отметить, что «взрывообразный» рост информации сделал многие традиционные формы представления ненадежными (например, лекции, основанные на содержании единственного учебника).

На первый план выходит готовность преподавателя учиться вместе со своими учениками, не отставая от них и в освоении ИТ. Что же касается высшего образования, то здесь изменения, связанные с использованием ИТ, в первую очередь проявятся в том, что университеты благодаря современным технологиям получают шанс вернуться к своим истокам, когда они являлись больше сообществами мыслящих людей, чем элементами государственной структуры.

В книжных магазинах продается масса книг по педагогике и образованию, но в них нет ссылок на полезные интернет-ресурсы. В интернете много полезнейшего материала для преподавателя, но у него нет возможности для его много часового поиска.

Современные технологии по-другому выстраивают организационные формы общения. Выстраиваются не вертикальные, а горизонтальные связи. В этих связях - чем сильнее авторитет учителя как человека - тем сильнее это будет притягивать учащихся. Самооценка учащихся увеличивается, когда преподаватель им говорит: «давайте сделаем это вместе», В Википедии статью может править и двоечник, и профессор - и эта схема успешно работает. В Сети все стоит у одной доски, в Сети никто не умнее другого.

Все вышесказанное - не что иное, как вызов каждому преподавателю: он должен постоянно доказывать, что не отстает от времени, от быстро изменяющихся технологий образования при выполнении своих обязанностей.

Несомненно, в ближайшие несколько лет развитие Интернета потребует серьезно пересмотреть традиционные дидактические и методические подходы. Игнорирование в этой связи информационного контента и технологий, пока существующих вне традиционного поля образования, может сыграть роль бомбы, заложенной под существующую систему. Это серьезная педагогическая проблема, своего рода вызов времени для всех нас, преподавателей и студентов. Готовы мы ли мы к достойному ответу на брошенный вызов?

Образование 2.0: игра в будущее

ИНТЕРНЕТ-КВЕСТ: СЕТЕВЫЕ ПРОСПЕКТЫ И ПОДВОРОТНИ

...возможно избежать трех одинаково губительных крайностей: утопий мечтательности, желающей все постичь одним порывом мысли; ревнивой косности, самодовольствующейся обладаемым, и кичливого скептицизма, ни на чем не решающегося остановиться.

Д.И. Менделеев

Говоря о неотъемлемой части образовательного процесса - воспитании, приходится констатировать, что возможности Интернет-технологий столь же безгранично велики по своему потенциалу, как безгранично малы по доле его реализации. Изучение влияния Интернета на социализацию ребенка вообще не очень популярно среди специалистов по социальному воспитанию и в значительной степени подвластны сложившимся стереотипам.

Говоря о влиянии Интернета, наши коллеги, даже те, кто не имеет собственного онлайн опыта, сразу вспоминают о ресурсах, в изобилии предлагающих неопитам отборную порнографию, сомнительные развлечения, «суррогатное» анонимное общение, - одним словом, полный набор страшилок любого воспитателя. Траектория серфинга по страницам Интернета, молодого (и не очень) человека и впрямь, часто пролегает на грани, а то и за гранью добра и зла.

Когда подготовка настоящей статьи уже подходила к завершению, в моем почтовом ящике с любезной помощью А. Г. Кирпичника оказалась статья А.В. Мудрика «Воспитательные ресурсы Интернета», публикуемая в этом же выпуске журнала.. Мысли автора оказались столь созвучными моим, что я решился ввести этот небольшой раздел в уже готовую статью. А. В. Мудрик отмечает, что *«потенциал стихийной социализации человека в Интернете имеет как позитивную, так и негативную составляющие»*. Примеров положительного воспитательного воздействия не так уж много, вернее, они не видны на поверхности, подобно мусору и пене.

В 2008 году завершился важный этап Великой Российской Образовательной Интернет революции — все школы России получили доступ в Сеть (в массе своей безлимитный). Дальше

случилось то, что обязательно должно случиться: куда более продвинутые, чем их наставники, молодые «юзвери» начали немедленно выкачивать из Интернета гигабайты информации. Это были электронные учебники, мультимедиа-пособия и учебные фильмы? Как бы не так! Анализ трафика после нескольких месяцев использования показал, что львиную долю скачанного составили фильмы, музыка, картинки, игры. Часто такого содержания, что слово «сомнительный» было бы излишне: сомнений после просмотра, как раз, уже не оставалось. Совершенно естественно, что юная сетевая вольница подверглась репрессиям: школьным администрациям строго-настрого было приказано обеспечить контроль за содержанием выкачиваемого. Правда, как это сделать, толком никто не знал. Поэтому многие директоры выполнили приказ так: просто закрыли «вредные» компьютеры для своих учеников. Не логинами-паролями и брандмауэрами... На железный замок.

Задумаемся, а стоит ли осуждать голодного человека, который тащит в рот все подряд лишь бы утолить голод? Разве виноват Интернет, что в нем водится всякая гадость? Разве ее мало в нашей повседневной жизни? Можем ли мы оградить ребенка от опасностей, его подстерегающих в жизни, пеленая его и закрывая ему глаза, дабы не узрел чего лишнего? Когда мы отправляемся домой по ночному городу, разве не стараемся идти по освещенному проспекту? Разве мы сами не понимаем и не пытаемся внушить ребенку, что темная подворотня опасна своей непредсказуемостью, а иногда и совершенно осознаваемой опасностью?

Так с Интернетом: там очень много «темных подворотен», но разве не задача взрослого - предупредить об опасности и направить по «светлой улице»? Занимаясь проблемой «интернет-подворотен» мы мало уделяем внимания созданию таких сетевых ресурсов, которые играли бы роль «столбовой дороги». Вот почему так необходимо привлекать подростка к использованию ресурсов созидательной направленности, с помощью которых он сможет развивать свои таланты и увлечения. Та же Википедия с легкостью позволит найти как материал к выступлению на уроке, так и историю любимой музыкальной группы, даст возможность попробовать свои силы в творческой работе по созданию новой статьи. Подчеркнем важность воспитательной

Дискуссионная трибуна

траектории: от созерцания и использования - к созиданию и творчеству. Только этот маршрут выведет и конкретного подростка, и Интернет в целом на «столбовую дорогу прогресса».

Один из моих сетевых знакомых как-то привел такой пример: одна православная, хотя и вполне современная, мама была категорически против подключения компьютера сына к Сети, мотивируя отказ излишней «греховностью» содержания сайтов. В доме и так давно был разлад на почве якобы «компьютерной зависимости» подростка: игры, музыка и т.п. Однако, знакомый, которого призвали как третейского судью, показал маме сайты Патриархии, православных сообществ и форум дьякона А. Кураева. С тех пор в доме появился еще один компьютер - мамин, а с ним — тишь, гладь и Божья благодать.

ВОПРОСЫ БЕЗ ОТВЕТОВ, ОТВЕТЫ БЕЗ ВОПРОСОВ

*Хорошо поставить вопрос — значит
уже наполовину решить его.*

Д. И. Менделеев

Чтобы поставить вопрос, нужно
знать большую часть ответа.

Р. Шекли «Задать вопрос»

В заключение хотелось бы отметить, что рассмотренные в настоящей статье вопросы не исчерпывают затронутой темы, многообразной по содержанию и находящейся в непрерывном развитии. Это скорее попытка тезисно обозначить наиболее проблемные вопросы и привлечь к ним внимание читателей. Диапазон задач дальнейшего научно-педагогического поиска огромен. От того, как мы будем их решать, зависит в конечном итоге будущее нашего образования, будущее нашего общества.

Ждет внимания исследователей проблема активного формирования ресурсов Интернета в процессе взаимодействия учащихся и преподавателей. Какие задачи компьютеры и Интернет могут выполнять в школе? Что изменится в российских школах с появлением в них современных компьютеров и доступа в интернет? Как нам

воспитывать детей, знающих и умеющих больше нашего? Должны ли мы оградить наших детей от «вредного» контента Интернета? Как это сделать? Станут ли технологии социальных сетей прообразом новой модели образования? Какие возможности и ограничения возникают с массовым распространением коммуникаторов и беспроводных сетей? Это вопросы, которые мы пытаемся задавать друг другу... Их постановка обусловлена всей совокупностью общественных трендов... Часто это вопросы без ответов, а иногда «свалившиеся с неба ответы на вопросы, которые мы еще не умеем задать». А значит, задавать вопросы и отвечать на них придется всем нам: учителям, ученикам, ученым, родителям... Или хотя бы думать об экзамене, который для всех нас уже начался...

Может быть, робко открывая дверь *Образованию 2.0*, мы просто ждем в гости *Образование* под номером *3.0*?

зЫall пол ceaze й от exрlogaЙоп
Апс! а* Ёе епс! оGall оиг exрlogт\$
\\Ш Ёе ю аг те y/Beге y/e згагсс!
Апс! кпоу Ёйе рlасе Gог Ёйе Pгз! й те.

Т. 5. ЕШОГ diapегз

Библиографический список

1. Колесов А. На повестке дня «Образование 2.0» // РС ТОгек/ЯЕ. - №14 (620)
2. Щуров И. Образование будущего: в ожидании революции // Компьютерра. - №43 (24.11.2005)
3. Ёйр://у\у\у.тмеb2соп.Г.ги - конференция «Веб 2.0: Социальные сервисы для науки, образования, бизнеса и искусства»
4. Ёйр://уачау.цоа \$1есоп.Гегепсс.ги - конференция Ооо!*1е «Образование 2.0»
5. Ёйр://у\у\у.сзт.ги - сайт проекта «Информатика в России»
6. Ёйр://т.\\?1к1реЙ1а.ог\$/\\1к1/^еЪ 2.0
7. Ёйр://\\у\у.5осlаl-пе^огкт\$.ги - социальные Сети от А до Я
8. Ёйр://ги.шларе<11а.огё - русский раздел Википедии

¹ А. и Б. Стругацкие «Пикник на обочине»

9. БКр://саBlo\$г.ги/ - каталог русских у/еб 2.0 сайтов, социальных сетей и сервисов

Ю.Шкроб А.М. Интернет и образование // Электронные библиотеки. - 2001. - Т. 4. - Вып. 6

77. HeИмЫ Т. X 8оше Plасe\$ I Ыке, Оп Ше ТЧal lz. ЫГр://у\у.плайага.е(1иM21c1ш5/ёрарег8/p\уеБ_1.Ыт

12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е, С. Полат. - М.: Академия, 2005. - 271 с.

13. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли. Изд. 2-е. - М.: Эксмо-Пресс, 2006. - 480 с.

14. Наумов Л.Р., Зашиваева Е.Ю. Химическая наука и образование во всемирной паутине Интернета (часть 1) // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. - 2000. - № 1. - С. 101-109

15. Берянт А.М. Географические информационные системы в науках о Земле. // Соросовский образовательный журнал. - 1999. - № 5. - С. 66-73

16. Сгоот М., ВгоскИаиз А. Ып\$ МктресНа lo КеепУ181оп Ые Тегт Рарег ЫНр://pe1.cдисаи5е.е<1и/ир1оа<1/презеп1:a11ОП5/E07/\$E35089/и\$т8%20Шарсс11aРГЫАБ.pp1

С.Д. ПОЛЯКОВ

ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ЮНОСТИ

Курске-костромская психолого-педагогическая школа и в своих исследовательских интересах и ещё больше в практике всегда имела «уклон» в старший школьный возраст.

Поэтому темы социум и старшеклассник, культура и старший школьник, как нам кажется, вечно актуальны для исследователей, группирующихся вокруг историко-педагогического факультета Костромского государственного университета.

Один из аспектов проблемы психологической характеристики современных юношей и девушек - анализ влияния на их становление, проявление, развитие изменившихся социокультурных условий.

Не секрет, что в характеристике каждого возраста есть относительно постоянное, устойчивое, как бы «вечное», и сегодняшнее, современное, завязанное на конкретную социокультурную возрастную ситуацию развития.

Среди культурных изменений последнего времени составляющих существенную сторону жизнедеятельности подростков назовём такие вещи, как мобильник, компьютер, плееры, ролики; такие деятельности как комплекс Интернет-деятельностей, экстремальные виды спорта и физической культуры, общение с использованием мобильного; такие социокультурные реалии, требующие выработки к себе отношения,

как религия, реклама, «маркетные» формы магазинов и других сфер обслуживания, множественность видеоканалов и пр.

В сфере ценностей сакцентрируем, отмечаемую социологами «революцию притязаний» (В.С. Малунов и др.), нарастание в поведении конкурентных ориентаций, конкурентное в личном и общественном сознании индивидуализма и коллективизма.

Мы обозначили только некоторые реалии жизни современных отечественных подростков, но уже их достаточно, чтобы сделать вывод о необходимости широких и глубоких социально-психологических исследований этих новых социокультурных феноменов.

Нельзя сказать, что они не ведутся, но их спектр и масштаб совершенно недостаточны.

В анализе возрастных особенностей развития используется, как известно, идущая ещё от Л.С. Выготского понятие социальной ситуации развития понимаемой чаще всего как система отношений к миру, людям, себе, отражённых в переживаниях и совместной деятельности.

Однако в этой характеристике исчезает культурный аспект жизнедеятельности растущего человека. В то время как анализ культурного аспекта возрастного развития (и здесь мы солидарны В.С. Мухиной)—является принципиальным для понимания содержания психологического

развития детей.

По В.С. Мухиной составляющими культуры как условия развития детей являются предметный мир (точнее, отношение к предметному миру), образно-знаковая система, социальное пространство и природная реальность (отношение к природной реальности).

Колоссальные изменения, происходящие в последние десятилетия со всеми этими составляющими (изменение вещной среды, связанной с техническими и экономическими трансформациями; изменение эстетических эталонов; появление новых социальных пространств - пространства Интернета, пространства мобильных телефонов — и соответствующих социолингвистических изменений) наполняют соответствующие социальные ситуации развития новым содержанием и требует адекватной подстройки понятийного аппарата возрастной психологии.

Нам представляется полезным (вслед за В.С. Собкиным) использовать для анализа современных социально психологических процессов развития детей относительно новое понятие социокультурной ситуации развития, которое в определенной мере могло бы отражать факт существенного изменения культуры окружающей современных подростков и юношества.

Развитие отношений, фиксируемое понятием социальная ситуация развития опосредуется культурой (значениями вещей, нормами действия и поведения, действующими ценностями).

Значимость этого опосредования и позволяет нам ставить вопрос о полезности использования понятия социокультурной ситуации развития.

Кто рабочее определение таково: социокультурная ситуация развития - это культурное наполнение (нормами и ценностями конкретной культуры) системы отношений к миру, людям, себе для каждого возраста, отражённая в переживаниях, совместной деятельности, субкультуре возраста.

То, что конкретная характеристика социокультурной ситуации развития определяется не столько «вечными» особенностями возраста, сколько взаимодействием возраста (в социопсихологическом смысле) с культурой данного времени почти очевидно.

«Вечными» особенностями юности большинство авторов (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Э. Эриксон и др.) считают поиск, выработку сво-

их отношений с миром, с самим собой, со своим настоящим и будущим.

Обычно этот процесс и это явление называют самоопределением. Самоопределение и есть центральная психологическая характеристика юношеского возраста.

Юность - возраст интенсивного самоопределения. В этом её суть. Рассматривая самоопределение юношей, девушек в сфере настоящего, как правило, выделяют такие его компоненты, как переосмысление отношения к себе; более определенное и осознанное отношение к значимым другим; выработка и закрепление отношений к общностям, группам, в которые входят юноши и девушки; становление личной автономной морали; развитие личностной картины мира.

Самоопределение в отношении будущего имеет минимум такие компоненты, как ориентация на определенную профессию; ориентация на желаемый образ жизни; становление ориентации в отношении семейного будущего.

Все эти составляющие постоянны, по крайней мере, для современной европейской цивилизации. Но их наполняемость, содержание, конкретные предметы ориентации меняются со временем и особенно резко в эпохи социальных перемен. В такие времена книги и учебники по возрастной психологии стремительно устаревают, возрастная психология оказывается в кризисе. Это происходит с отечественной возрастной психологией юности в последние годы.

Рискнем сделать шаг в становлении «новой» психологии юности.

Представленная ниже картина должна рассматриваться не более как гипотетическая модель юности начала XXI века.

1. Специфика самоопределения современной юности в настоящем:

- Новые параметры в отношении себя: способность к новым деятельности, к бизнесу и коммерции; оценка себя по шкале «богатство - бедность»; оценка своей сексуальности, может быть, точнее - сексапильности; оценка себя с точки зрения независимости, в том числе материальной.

- Отношение к значимым другим: эти же новые параметры плюс возрастание значимости приобщения к образу жизни референтных людей; оценка взрослых значимых с точки зрения успеха в жизни.

- Отношение с общностями. Новое - боль-

шее стремление к независимости, невключенность в официальные структуры для части юношей и девушек (наши оценки - для 20-30%); актуальность выработки своего отношения к политическим партиям, политическим лидерам и движениям; вхождения в интернетовские сообщества и складывания отношения к ним.

- Отношение к миру Новое - рост разнообразия отношений к миру, в частности, восприятие мира как божественного проявления; индивидуалистический вариант - «Я-центрация»: мир для меня; восприятие мира как средства в решении личных и общественных проблем; восприятие мира как хаотического и опасного.

2. Специфика самоопределения современной юности в отношении будущего:

- Появление в сфере профессиональной ориентации новых профессий (это не только бизнесмены, но и охранники, политические деятели, банкиры, журналисты СМИ, слой компьютерно-информационных профессий и др.); более частое отношение к профессии не как смыслу, а как средству для создания определенного уровня жизни; значительные изменения в рангах привлекательности профессии.

- Ориентации в образе жизни: значительная роль в формировании эталонов образа жизни средств массовой информации (образ жизни шоу-сферы, «бизнесмен - сферы»), а также задаваемые видео, интернет и кинопродукцией); рост эффекта «Эллочка - людоедки».

- В отношении семьи: появление конкурента у семейной ориентации в лице бессемейного образа жизни с постоянными или переменными любовными друзьями - подругами; нарастание разрыва между восприятием любви и семьи (в первой на первый план выходит романтический секс, во второй остается психологическая близость и надежность).

3. Средства реализации самоопределения - общение и деятельность.

Самое новое в общении юношей и девушек - нарастающая сложность дружеских и приятельских отношений: вплетение в классическую юношескую дружбу и приятельство денежно - деловых и сексуальных отношений.

Новое в деятельности: широко распространенное зарабатывание или демонстрация зарабатывания денег; в социально-политических действиях - вероятность экстремистского поведения как формы удовлетворения потребности в гедонистическом риске и экстремальной деятельности, новый виток интереса к экстремальной деятельности, связанный с появлением новых видов экстрим-спорта и экстрим-досуга.

Всякое общение имеет две направленности - объединение и обособление. К классическим типам юношеского обособления (по А.В. Мудрику): в поколении, коллективе, в группе, в своей индивидуальности, добавилось еще одно: в своем социальном (невозрастном) слое. Распространенность же обособления в коллективе падает.

Наша модель психологической характеристики юности является гипотетичной. Фактически все наши тезисы нуждаются в проверке и углублении средствами социологических, психологических, педагогических исследований.

Педагогическая и психологическая работа с современными старшеклассниками может быть успешной, только если педагог и практический психолог будут стремиться понять, изучить реалии современной юности, а не «навешивать» на нее опыт своей молодости и устаревшие положения возрастной психологии.

Библиографический список

1. Кон И. С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
2. Магун В. С. О целях и жизненных притязаниях молодежи / Проблемы социально-психологической адаптации населения в период трансформации общества. — М., 1999.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. - М.: ИЦ «Академия», 2004.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. - М., 2001.
5. Социокультурные трансформации подростковой субкультуры И Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX. / под ред. В.С.Собкипа. - М.: Центр СО РАО, 2006.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ: ЧТО МОЖЕТ ШКОЛА?

Среди всех трансформаций, переживаемых современным российским обществом, самая стремительная и опасная и при этом внешне благообразная - превращение в *общество потребления*. Общество потребления претендует на репутацию полезного и содержательного, не являясь ни тем, ни другим. Оно характеризуется:

- утверждением в качестве базовых ценностей эгоистического прагматизма, утилитаризма, гедонизма. Человек превращается в «машину желаний», все его свободы замещаются одной - свободой потребления. При этом потребитель не волен отказаться или ограничить потребление. Он волен лишь потратить то или другое;

- подменой реальности ее имитацией (симулякрами, по Жану Бодрийяру). Одна из самых больших имитаций, что общество потребления есть общество изобилия. О каком изобилии может идти речь, если подавляющее большинство его членов ощущает вечный, неутолимый *голод потребителя*, ведь нужно непременно купить то-то и то-то, съездить туда и туда, быть в курсе того и того, чтобы «соответствовать», то есть быть конкурентоспособным и успешным членом общества, а не лохом, лузером, отстоем, «деревней»!;

- введением моды как механизма манипулирования сознанием во все сферы общественной и частной жизни. Потребление распространяется не только на вещи, но и на время, пространство, природу, на все окружение человеческой жизни, на зрительные, звуковые образы, создаваемые СМИ, на политические, культурные отношения людей, в том числе — на образование;

- ориентацией на непрерывное производство новинок, стимулированием людей к их потреблению и, как следствие, - иронией и презрением ко всему старому и традиционному;

- деградацией смыслов труда и трудовой этики (в обществе потребления немало трудолюбивых, но работают они, чтобы больше и лучше потреблять, чтобы после месяцев трудовой гонки «зажигать» на Мальдивах или Канарах);

- атомизацией человеческого бытия, распадом традиционных форм социальности. Люди окружают себя таким количеством вещей, требующих постоянного ухода и внимания, что у них просто не остается времени на других людей;

- социальной пассивностью, дефицитом нематериальных мотиваций в поведении и поступках людей.

Идеология общества потребления выбрала молодежь как самую податливую социальную прослойку и требует ее полномасштабной «экономизации». Юному человеку не дают возможности быть неопотребителем, стирают все его идентичности (страновую, культурную, религиозную, этническую, гендерную), кроме идентичности приобретателя, сковывают его свободу и делают приложением к вещам (компьютерам, мобильным телефонам, музыкальным хитам, бестселлерам, блокбастерам и т.п.), превращают в зависимого и послушного «вещеглоута». Совершается глобальная консьюмеризация (от англ. *consumer* - потребитель, или глагола *to consume* - потреблять) молодежи — превращение молодых людей в адептов потребительской цивилизации и носителей прагматично-гедонистических мировоззренческих установок. Консьюмеризация изощреннее других отрицательных тенденций - наркотизации, криминализации, маргинализации - ибо умеет поставить их себе на службу.

Должна ли школа противостоять консьюмеристскому тоталитаризму? Да. Может ли? В современном виде - нет. Сама школа - уже институт консьюмеризации. Очевидное подтверждение этому - переход многих школьных сообществ на язык образовательных услуг.

В одной из своих недавних статей выдающийся филолог и пушкинист В.С. Непомятый привел примеры изменений в русском языке, отражающих ценностный сдвиг в нашем сознании. Так, слово «трудно» фактически вытеснено словом «сложно». И если сказать «мне трудно еде-

лать то-то или то-то» - значит признать, что у меня лично не хватает сил или желания на поступок, высказаться совестливо, то сказать «мне сложно» — это значит, так сложилось, от меня здесь ничего не зависит, снять с себя ответственность за происходящее.

Образовательная услуга - это тоже ценностный сдвиг. Образование для нас - это обучение и воспитание. Воспитательная услуга - это нечто невозможное, противоречащее самому духу воспитания как выращивания всечеловеческого в человеке. Услужливый воспитатель — это противоестественно и даже мерзко! Смердяковщина какая-то.

Мы вполне могли бы говорить на языке не предоставления услуг, но предоставления образовательных возможностей, образовательных ресурсов. Выбор понятия образовательной услуги есть знак нашего отказа от воспитания.

На мой взгляд, единственная школа, способная ответить на вызовы общества потребления, - это школа, творчески наследующая педагогику А.С. Макаренко. В ней культивируются ценности созидательной деятельности, заботы о другом, товарищества и взаимопомощи. Итак, что нужно делать в первую очередь?

Во-первых, школе нужно забыть про излюбленное морализаторство. Просто потому, что морализаторство против потребления — часть дискурса общества потребления. Необходимо сознавать, что противостояние обществу потребления - это напряжённая борьба за реальность, борьба с имитацией и симулированием.

Во-вторых, учитывая, что потребительские установки проникли в педагогическую среду, необходимо осмысление и осознание педагогическими коллективами своей социальной, культурной и исторической миссии, выведение потребительских ценностей и установок из педагогического обихода.

Третье. На фоне кризиса трудовой культуры и этики недостаточно традиционной ссылки школы на учение как труд. Уже сегодня мы сталкиваемся с предельной прагматизацией школьного учения (его «заточенностью» под поступление в вуз, делением учебных предметов и знаний на нужные и не нужные и т.д.). Прагматизм уничтожает в сознании ученика ценность «трудности» учебной деятельности, выводит на первый план успешность, достижительность. Школе будущего только предстоит вернуться к учеб-

ному труду. Убежден, для этого учение снова должно стать привилегией — но не в смысле доступности лишь избранным, как это было в доиндустриальном мире, а привилегией по-настоящему проблемного, творчески-трудного Дела среди облегченных, автоматизированных и компьютеризированных жизненных практик, коими информационное общество насыщает нашу повседневность.

Четвертое. Учебного труда мало. Необходимо создавать возможности для производственного воспитания школьников. Прав Ю.В. Крупнов, когда пишет, что в привычности словосочетания «трудовое воспитание» пропадает главное в проблеме труда: какой именно труд, какого уровня, типа и степени совершенства [4, с. 59]. Воспитывает и образовывает не любой труд, точнее, не любая активность или работа, встроенная в систему социально-экономических отношений. А.А. Фролов подчеркивает, что для А.С. Макаренко в воспитании важен не сам по себе трудовой процесс — то есть не определенная последовательность действий, ведущая к определенному результату (это «труд-работа»), и не овладение необходимыми для работы знаниями и навыками (это «труд-учеба», обучение труду). Сфера воспитания - это принципиально иная организация труда, способ объединить работающих, углублять ими так, чтобы придать особый характер взаимодействию и отношениям в процессе труда, а самому труду - духовно преобразующую сущность. Воспитывающий труд - это «труд-забота» [5, с. 146].

Воспитывать и образовывать может, главным образом, передовой труд, то есть наукоёмкий, высокотехнологичный; субъектом которого выступает общность (сообщество); создающий высокое качество жизни; персонально организованный; имеющий высокую рентабельность; повышающий квалификацию работающих.

Такое качество труда достижимо в условиях *детско-взрослого образовательного производства*. Это передовое наукоёмкое и прибыльное (рентабельное) производство, в котором детский коллектив в образовательных целях занимает ведущие управленческие и исполнительские должности, что позволяет детям непосредственно участвовать в организации образцового труда и деятельности, а также в их описании, проектировании и перепроектировании. Для выполнения же наиболее сложных и ответственных ра-

Дискуссионная трибуна

бот и консультационных функций приглашаются взрослые профессионалы [4, с. 63]. Замечу, что воспитание может развертываться не только на производстве вещей, но и на производстве услуг, производстве коммуникации. Школьники на основе добровольчества могут посылно включаться в социальные практики за пределами школы (это ликвидирует дефицит неденежных мотиваций, способствует социальной активности юных).

Пятое. Ответом на тоталитаризм масс-медиа, рекламирующих ценности общества потребления и утверждающих моду на всё и вся, может быть работа школы по развитию критического мышления у школьников (в том числе, в отношении медийных текстов), воспитание способности противостоять различного рода манипуляциям (например, через участие в проблемно-ценностных дискуссиях, молодежных переговорных площадках с государственными и общественными институтами).

Шестое. Школа может и должна отказаться от копирования «потребительских» досуговых форм, предлагаемых массовой культурой и масс-медиа, должна искать и находить иные, созидательные образцы досуга (экологический туризм, образовательные путешествия, экспедиции, актуальный театр, социально значимые коллективные творческие дела и т.д.).

Седьмое. Школа может и должна отказаться от имитационного самоуправления и выйти на самоуправление по-макаренковски как передачу учащимся некоторой сферы персональной ответственности и ресурсов для ее освоения. Самоуправление — это всегда показатель того, что и насколько глубоко усвоили от нас дети, воспроизводят ли они это без нас, является ли это для них ценностью. И если сегодня мы играем в самоуправление детей, это значит, что нам в гражданском смысле нечего им передать. «Только там, где есть общественная жизнь, есть потребность и возможность самоуправления», — писал в начале XX века выдающийся философ образования С.И. Гессен. — Где ее нет, там самоуправление вырождается в фикцию или игру».

Восьмое. Школа может и должна быть мес-

том, где преодолевается консьюмеризм семьи, характерный для многих современных «ячеек общества». Подчас дети из таких семей ни разу не были с родителями в театре, музее, на экскурсии, но регулярно посещают супермаркеты и развлекательные центры. Совместное приобретение — единственное, что еще как-то удерживает вместе членов этих «фамильонов» (термин писателя Алексея Иванова [3]).

Конечно, школе непросто втянуть консьюмеристские семьи в свой, непотребительский образ жизни. Но попробовать стоит. И тем более стоит — это *девятое* — формировать у детей ценность общности с другими людьми, способность входить в существующие и создавать новые общности. А.С. Макаренко умел это, как никто другой. Нам остро нужны его уроки. ... Потрясающе точно замечено В.С. Непомнящим, что кредо общества потребления — слова обаятельной героини знаменитого фильма «Унесенные ветром»: «Я пойду на всё, но никогда больше не буду голодать». В русской культуре тоже есть свое кредо, выраженное словами А.С. Пушкина:

Я жить хочу; чтоб мыслить и страдать.

Это — аристократическая формула достоинства и ответственности, ответственности духовной. Это цель воспитания по-пушкински и по-макаренковски. Это должно быть целью современной и будущей российской школы.

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. — М.: Республика, 2006. — 272 с.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. — М.: Логос, 2005. — 390 с.
3. Иванов А. Блуда и МУДО: Повесть. — СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. — 576 с.
4. Крупное Ю. Образовывает только образцовый труд // Народное образование. — 2007, — №9. — С. 59-65.
5. Фролов А. Педагогическая система хозяйства А. С. Макаренко: «параллельность» производственного труда и воспитания // Народное образование. — 2006. — Кзб. — С. 145-148.

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

В. Г. АСЕЕВ

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ

Одной из важных проблем современной психологической науки является проблема системной характеристики ценностно-мотивационных образований личности и ее содержательно-смыслового потенциала. Сложность ценностно-мотивационных образований личности как системы состоит в диалектически двойственном, нелинейном, содержательно-динамическом характере истоков их формирования, структурного строения и механизмов рефлексии.

Традиционная трактовка ценностных ориентации заключается в том, что они составляют высший и наиболее значимый личностный уровень регуляции поведения. Такая трактовка предполагает, во-первых, идеальное или близкое к нему смысловое единство мотивационной системы личности и, во-вторых, высокую действенность реализации ценностных ориентаций. Однако педагогическая практика и результаты исследований во многом опровергают такое представление, заставляя искать новые теоретические модели психологической структуры и механизмов функционирования ценностных ориентации и новые направления в разработки диагностических приемов.

Необходимость тяжелого труда по добычанию средств существования, сохраняющаяся до сих пор, способствовала формированию представления об идеале человеческого существования, о счастье как состоянии типа нирваны, блаженства, отсутствия каких бы то ни было актуальных потребностей. Даже наши социальные задачи нередко формулировались как задачи полного или близкого к полному удовлетворения всех основных потребностей человека. Однако сейчас научно-психологические исследования и социальная практика все более убеждают нас в том, что такая трактовка идеала человеческой жизни совершенно не оправдана: достижение такого состояния не только нежелательно в нравственном плане, но и невозможно в принципе в силу самой природы деятельности направленной личности человека, чуждого иждивенчества и чис-

того потребительства. Состояние удовлетворенности, складывающееся вне деятельности самой личности под влиянием предоставленных извне благ, зрелищных или музыкальных возбуждений, наркотических средств - это суррогатные состояния, уже сейчас составляющие значительную часть негативных явлений или предрасполагающих к ним тенденций.

Человек действительно стремится удовлетворить все потребности и тем самым как бы «избавиться» от них, преобразовать их в относительно незначимые, неактуальные. Однако диалектика жизнедеятельности такова, что стремясь удовлетворить все конкретные потребности, человек тем не менее не может существовать без актуальных потребностей вообще как смыслообразующих и стимулирующих эту жизнедеятельность. Он должен действовать, удовлетворять широко присущие ему потребности в разнообразных видах деятельности, а для этого ему нужно актуализировать и соответствующие потребности целевого типа (в отличие от процессуальных). Не случайно М. Рокич выделяет ценностные установки двух видов: терминальные и инструментальные.

И общество, и отдельный человек, удовлетворив или подготовив удовлетворение одних потребностей, должны позаботиться о формировании, воспитании, актуализации других. Социальные завоевания общества и богатство отдельной личности состоит не только в удовлетворенных или гарантированных потребностях, но и в активированных. Не случайно еще К.Маркс писал, что богатый человек - это в то же время человек, нуждающийся во всей полноте человеческих проявлений жизни, человек, в котором его собственное осуществление выступает как внутренняя необходимость, как нужда.

Вопреки широко распространенной иллюзии сама необходимость не уходит и не должна уходить из жизни человека, точно так же, как не может и не должен уходить из жизни идеал как таковой по мере реализации данных конкретных

Мотивационная сфера личности

идеалов. Но когда это в какой-то степени происходит, это обычно составляет основу ряда негативных тенденций в обществе и в отношении личности. Мотивационный вакуум, обеднение потребностей, интересов, влечений, когда одни удовлетворены, а другие не успели актуализироваться, сформироваться - одна из самых тяжелых трагедий человеческой личности, разрушающая ее психологически, нравственно и физически. Трудность переживаемого в настоящий период состояния заключается, в частности, в отсутствии «национальной идеи», неопределенности ценностных ориентаций, одни из которых дискредитированы, а другие еще не сложились, в поиске и частичном восстановлении прежних ценностей и так далее (см. В.Э. Чудновский и др.).

В последнее время как в психологической науке, так и в смежных научных областях все более актуальной становится разработка вопросов духовного богатства личности, ее духовного потенциала. Особо важным и перспективным направлением в раскрытии этой темы является исследование психологического аспекта, истоков и механизмов, программ и методов формирования психологического потенциала личности, и прежде всего ее мотивационно-смысловую потенциала. Обеднение потребностей, интересов, дискредитация и потеря идеалов, сужение направленности личности, тенденции потребительства, стяжательства, накопительства и другие индивидуалистические и собственно эгоистические проявления стали в последние годы одной из актуальных проблем нашего общества именно в связи с разочарованием и дискредитацией соответствующих ценностей.

Алкоголизм, наркомания, уход в экстремистские секты и политические группы, группы спортивных и других «фанатов», формирование ряда других неформальных группировок - все эти явления имеют своей общей чертой обеднение содержательно-смысловой сферы личности, упрощение, примитивизацию системы мотивационных установок, стремление избавиться от чрезмерного количества «забот» и тревог, целевых установок, идеалов, жизненных целей. Эти соблазны «управленческой простоты» жизни безусловно лежат в основе образа жизни таких категорий людей, как бомжи или члены экстремистских сект.

Следует иметь в виду, что эта тенденция име-

ла и более глубокие общественно-политические и конкретно-социальные истоки. Так, экзистенциалистские течения 50-х-60-х годов, молодежные движения 60-х годов в Западной Европе и в более приглушенной форме настроения значительной части молодежи в нашей стране конца 70-х - 80-х годов имели одним из своих осознаваемых или неосознаваемых лозунгов преодоление официальной «заорганизованности» личности, карьеризма, политического приспособленчества, навязанности псевдоидеалов. Перегрузка целями, заботами, тревогами, характерная вообще для современного урбанизированного общества, провоцировала другую крайность в устремлениях - полное освобождение от забот, тревог и идеалов, «раскрепощение» личности, формирование «естественного» образа жизни со стихийной актуализацией потребностей и без навязывания внешних потребностей. Одной из драм и даже трагедий личности в условиях урбанизации, с другой стороны, является систематическое неудовлетворение или извращенное удовлетворение потребностей в различных видах активности: двигательной, эмоциональной, интеллектуальной, потребности в общении, в разрывании иных возможностей, развитии способностей. Вез «запасных» побуждений содержательного типа функциональные потребности полностью не актуализируются, остаются плохо осознаваемыми тенденциями, гнетущими человека как депривации, что обедняет жизнедеятельность, сферу эмоциональных переживаний, лишает человека ощущения полноты жизни.

Личность высокого уровня развития, действительно полноценный субъект своей жизнедеятельности характеризуется не в последнюю очередь именно высокоразвитыми возможностями актуализации и удержания в актуальном состоянии значительного количества таких установок, реализующихся затем в том или ином временном порядке (см. К.А. Абульханова в плане возможностей проблематизации профессиональных и жизненных задач; А.В. Брушлинский и др.). На другом полюсе можно видеть людей, стремящихся к своеобразной «организационной простоте» в построении своей жизнедеятельности, проявляющих тенденцию смещать заботы и тревоги, текущие и тем более перспективные задачи на абстрактное будущее.

Обобщение конкретных исследований про-

Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности

фессиональной и других видов деятельности позволяет сделать вывод о том, что существует два принципиальных типа блокирования продуктивной деятельности, которые можно условно обозначить уже упоминавшимися вербальными формулами «хочу, но не могу» и «могу, но не хочу» (то есть, нет интересов, желаний, потребностей). Последний тип блокирования деятельности — один из самых драматических. Нелегко управлять или воспитывать человека с богато развитой системой мотивационных установок, высокими притязаниями и т.д., но еще более трудно управлять и воспитывать человека с крайне бедной сферой интересов и потребностей.

Стимулом развития личности может быть либо опережающее развитие потребностей по отношению к способностям, либо наоборот, опережающее развитие способностей, функциональных возможностей по отношению к потребностям. Первый тип стимуляции как раз отражает ведущую роль содержательно-смыслового, потребностного в широком смысле слова потенциала личности в детерминации ее общего личностного и профессионального развития.

Высшие мотивационно-смысловые образования личности типа идеалов, ценностных ориентации, жизненных целей, мечты выполняют особые и в некотором смысле чисто акмеологические функции в регуляции жизнедеятельности личности. Они представляют собой высоко значимые мотивационные образования, фиксирующие объективно наиболее важные для личности состояния действительности, причем именно позитивные состояния, к которым следует стремиться, реализовывать их, которые выполняют конструктивную, созидательную функцию в стратегии жизни. В отличие от мотивации избегания негативных состояний, они фиксируют позитивные состояния типа мотивации достижения.

Однако регуляционные возможности этих мотивационных образований существенно ограничены предельными динамическими возможностями их деятельностной реализации. Дело в том, что личностной целью жизни, идеалом, мечтой заведомо может стать лишь то, что трудно реализуемо или пока невозможно для реализации, что находится у пределов или даже за пределами функциональных возможностей человека с учетом как его способностей, так и внешних условий объективной действительности. Это

обеспечивается комплексом своеобразных психологических механизмов актуализации и деактивации значимых образований: то, что в ходе деятельностного освоения становится легкодоступным, прочно гарантированным в своей реализации, как правило, перестает быть жизненной целью, идеалом или мечтой, переходя в ранг заведомо низко значимой повседневной реальности. Освободившееся место занимают актуализирующиеся мотивационные образования, фиксирующие новый уровень предстоящих достижений, опять-таки заведомо трудный или невозможный для реализации в данный период времени жизни. Таким образом, динамика актуализации новых и блокирования старых идеалов, жизненных целей и ценностных установок обеспечивает постоянное воспроизведение объективно заданной функции высших смысловых образований личности. Эти образования по существу фиксируют не столько реальное, сколько виртуальное психологическое пространство личности, обеспечивая мотивационно-смысловую перспективу дальнейшего развития личности, готовя значимое пространство предстоящего, будущего развития функционально-деятельностных возможностей личности.

Опережение содержательно-смысловой стороны развития личности по отношению к уровню развития ее деятельностных возможностей — это один из двух возможных вариантов развития личности, наряду с вариантом опережающего развития деятельностных возможностей, способностей. Данный вариант важен тем, что он создает гарантии успешного, гармоничного развития личности. Развитие деятельностных возможностей без предварительного развития содержательно-смысловых образований в виде жизненных целей, идеалов, включая нравственные, мечты может привести, и нередко приводит к формированию состояния тревоги, неуверенности, дезориентации в жизни, провоцирует слепой смысловой поиск в целях реализации «лишнего» деятельностного потенциала, что нередко приводит к формированию антисоциальных установок деструктивного типа.

В настоящий период развития нашего общества, переживающего глубокие перестройки в духовной сфере и ценностных ориентирах, особенно очевиден огромный вред и опасность духовного вакуума, ослабления системы нравственных и деятельностных идеалов, резкого сокращения

Мотивационная сфера личности

актуальной временной сферы жизнедеятельности личности, с псевдопрагматической тенденцией жить сегодняшним днем. Рекомендации «жить сегодняшним днем» и не перегружаться заботами о завтрашнем дне (Д. Карнеги и другие) звучат и в рамках психотерапевтических технологий.

Как это ни странно, на первый взгляд, но чрезмерное сокращение виртуального психологического пространства высших мотивационных образований личности, переключение на «реалистическую» стратегию ориентации на сферу возможного и ограничение смысловых образований личности сферой доступного и гарантированного парадоксальным образом приводит как раз к существенному сокращению деятельностного потенциала и текущих достижений. При такой «реалистической» и «прагматической» стратегии не используются та немалая часть деятельностного потенциала, которая находится в латентном, потенциальном состоянии, не осознается человеком и окружающими и может включиться в реальную деятельность только при содержательно-смысловой стимуляции со стороны высших мотивационных образований личности.

Интересны психологические механизмы актуализации таких своеобразных мотивационно-значимых образований, как религиозные установки. Настоятельная потребность в вере возникает, в частности, под влиянием высоко значимых установок личности в условиях войн, стихийных бедствий, личных трагедий, когда значимость соответствующих переживаний выходит далеко за пределы наличных возможностей человека, что и провоцирует веру в некие сверхъестественные возможности, которые в данной ситуации единственно могут помочь человеку. В этом случае можно говорить о наличии сверхзначимых образований, выходящих за пределы реальных деятельностных возможностей данного человека или общества в целом. Нужно признать психотерапевтическое значение многих элементов религиозных ритуалов, включая саму веру и надежду на помощь, молитвенное сосредоточение, покаяние и так далее. Устойчивость религиозных убеждений, включая язычество и шаманизм, использование гаданий и колдовства, «честного» и заведомо аферистического типов, покоится именно на феноменах сверхвысокой личностной значимости соответ-

ствующих мотивационно-ценностных установок личности.

Следует иметь в виду и то, что стимулирующая функция опережающего развития этих образований сохраняется только в определенных пределах оптимальной зоны, за пределами которой чрезмерное опережение в развитии смысловых образований, фиксация на мечтах приводит не к стимулирующим феноменам, а к блокированию в развитии деятельностных возможностей личности.

Одним из ключевых вопросов проблемы ценностных ориентаций личности в мотивационном аспекте является вопрос об истоках актуализации ценностных установок. Традиционная позиция по этому вопросу заключается в том, что ценностные установки актуализируются по типу фиксации высоко значимого желательного состояния действительности, реализация которого требует обширного временного «пространства» и значительных усилий, выходящих нередко за пределы наличных возможностей человека. Однако существует и второй, дополнительный и в некотором смысле прямо противоположный источник актуализации ценностных установок, в которых фиксируется, наоборот, достигнутый и достаточно гарантированный уровень реализации значимых ценностно-мотивационных установок, составляющий не менее важный компонент смыслового потенциала личности. Для человека значимо не только то, чего ему не хватает, но и то, что уже стало важным элементом его образа жизни и без чего он не мыслит себе сколько-нибудь благополучного существования. Это то, что в мотивационном аспекте не просто желательно (хотя нередко и не необходимо), а совершенно необходимо.

Актуальным, значимым для человека может быть в одних случаях то, что привычно, что прочно вошло в его жизнь, к чему он адаптировался (по динамической логике) - а в других случаях то, что еще не реализовано, чего нет и не было в его жизни, но должно быть (по содержательной логике).

Истоки актуализации, логика структурного строения и мотивационный смысл ценностных ориентаций такого типа в некотором плане прямо противоположны ориентациям первого типа. Поэтому при интерпретации полученных данных об актуальности ценностных ориентаций необходимо установить исток и характер этой акту-

Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности

альности, без чего невозможно адекватное воссоздание смысла данной ориентации и формулирование практических рекомендаций.

Наличие двух диалектически дополнительных истоков актуализации и блокирования ценностных ориентаций определяет и ряд существенно разных их функций, основными из них являются смыслообразующая и регулятивная. Смыслообразующая функция ценностных ориентаций, приближающая их к мотивационным образованиям типа мечты и идеала, включает в себя подфункции мотивационно-смысловой интеграции побуждений и психотерапевтическую. Регулятивная функция также неоднозначна по назначению и включает в себя динамическую подфункцию функциональной и смысловой мобилизации и подфункцию непосредственной реализации промежуточных установок целевого типа.

В стратегии воздействия на личность необходимо в мотивационном аспекте учитывать возможную неоднозначность эффекта воздействия, отражающую структурную сложность двойственного, содержательно-динамического строения мотивационной сферы. Так, трудности в практической реализации элементов здорового образа жизни блокируют этот процесс, если подводят человека к пределу функциональных возможностей по субъективной оценке самого человека. Успех и социальное одобрение стимулируют формирование здорового образа жизни, если открывает человеку резервные, латентные потенциальные возможности личностного роста, самосовершенствования, но блокируют этот процесс, если подводят к пределу функциональных или мотивационных возможностей личности. Типичная ошибка воспитательной стратегии состоит в том, что подросток, лично стно принимая данное требование в содержательно-смысловом плане, может категорически отвергать процедурную сторону, связанную с унижением личного достоинства, публичностью предъявления претензий и наказания.

В реализации стратегии формирования, например, здорового образа жизни необходимо учитывать парадоксальную динамику преобразования мотивационных характеристик поведения. Начальный период формирования позитивного отношения к здоровью и данному элементу образа жизни состоит в актуализации модальности желательности реализации этого образа

жизни. Однако одна желательность, отражающая положительные последствия успешного выполнения элемента образа жизни, не обеспечивает гарантированного выполнения элемента образа жизни, и должна быть дополнена модальностью типа необходимости, отражающей переживаемые негативные последствия невыполнения данного элемента образа жизни. Гармоничное сочетание личностно принятой желательности и необходимости составляет содержательно-смысловую сторону мотивационной готовности.

Следует обобщить результаты исследований, свидетельствующих об относительно низкой действительности многих декларируемых в опросах ценностных ориентаций, включая самые разнообразные сферы жизнедеятельности. Так В.И. Журавлева (1972, 1975) выявила и изучила несоответствия жизненных планов, включая профессиональные, реальному поведению. В.Э. Чудновский и его ученики показали несоответствие типов литературных героев подростков и основных линий их поведения. В конкретном социально-психологическом исследовании с участием В.Н. Мясшцева (1928) выявлено, что 78% рабочей молодежи, живя половой жизнью, расценивают свои половые связи как временные, однако высказываются за целесообразность временной половой связи лишь 22,5%, а за постоянные - 77,5%. Налицо имеем своеобразные «ножницы», когда взгляды молодежи находятся в прямом противоречии с фактическим поведением.

Отечественные социологи и психологи приходят к выводу, что ценностные ориентации нередко строятся по обратной логике (в плане иерархии) по сравнению с актуально действующими побуждениями (Н.Ф. Наумова, А.В. Слюсарянский, В.А. Ядов, 1966).

Человек следует ценностным ориентациям в своем поведении, если они в целом соответствуют его реальным возможностям; он практически не следует им, если они выполняют функцию смысловой компенсации отсутствующих возможностей и реально сложившегося поведения. Жизненные трудности мобилизуют человека и способствуют развитию его личности, если развертываются в пределах уже сложившихся функциональных возможностей при наличии перспективы ближайшего их развития. И те же жизненные трудности (например, заболевание) могут блокировать развитие и травмировать лич-

ность, если они выходят далеко за пределы наличных возможностей человека и перспективы ближайшего развития. Это хорошо демонстрируется исследованиями жизненного пути личности, исследованиями в рамках когортного анализа (судьбы людей одного поколения), в частности, американскими работами по изучению влияния кризисной ситуации 30-х годов на детей разного возраста и типологического склада.

Еще один аспект нелинейного соотношения ценностных установок и поведения связан с различием логики развертывания отношения к значимому результату - и к самому процессу осуществления результата. Для человека может быть значим и желателен результат при неприятном и нежелательном процессе, но может быть и наоборот: для него значим, желателен, приятен сам процесс при нежелательном объективном результате. Примеры последнего - ситуативные и импульсивные поступки, вредные привычки, соблазны и пр. В принципе необходимо учитывать и результативные, и процессуальные потребности и установки, не впадая в односторонности,

Ф.М. Достоевский по существу психологически верно выступает против односторонне содержательной трактовки человеческого поведения, против «засилья целесообразности», рационализма, расчета и выгоды, что чревато многими отрицательными последствиями, в том числе и для здоровья. Динамические тенденции типа потребности в самом процессе деятельности (потребности моторные, рецепторные, эмоциональные, коммуникативные и т.д.), в самом процессе жизни нередко вторгаются в налаженную было логику «целесообразности» и разрушают или корректируют ее, настоятельно требуя формирования иной содержательно-смысловой системы, учитывающей эти динамические тенденции. Для человека значим результат, но для него значим и процесс жизнедеятельности; значимы цели, идеалы, но значимы и средства. В зависимости от ведущей, т.е. наиболее значимой фоновой детерминации поведения человек избавляется от потребности либо удовлетворяя ее, либо подавляя. Он либо растрчивает средства, реализуя побуждения, либо пытается сохранить их, отказываясь от расточительной реализации.

Смысл и счастье жизни человека, с одной стороны, состоит в повышении уровня благосостояния, повышении потребления, в достижении состояния гарантированной удовлетворенности

потребностей и ценностей содержательного типа, в «избавлении» от актуальных, гающих человека потребностей типа нужды, необходимости. С другой стороны, однако, смысл жизни состоит в наслаждении самим процессом деятельности, жизни как процесса, труда и драматически напряженной борьбы, без чего не может быть и высоких достижений.

Таким образом, в понимании истоков формирования, структурного строения и механизмов реализации мотивационно-ценностных установок, в интерпретации результатов исследований и диагностики, при формулировании практических рекомендаций необходимо учитывать нелинейный, диалектически двойственный, содержатель но-динамический их характер.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. - М., 1991.
2. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
3. *Анциферова Л. И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. - 1992. - № 5. - С. 12-25.
4. *Асеев В. Г.* Личность и значимость побуждений. - М., 1993.
5. *Асеев В. Г.* Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. - 1981. - № 6. - С. 28-37.
6. *Асеев В. Г.* Психологические особенности личностного потенциала госслужащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе. - М., 1998.
7. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. - СПб., 2001.
8. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни, - М., 2001.
9. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. Глава 3. - М., 1973.
10. *Толстой Л. Н.* Исповедь // Психология личности: Тексты. — М., 1982.
11. *Фантаюва Е. Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — М.: Бахрах-М, 2001.
12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.
13. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. - М., 1986.
14. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни и судьба. - М., 1997.

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛИЧНОСТИ

В последнее время среди российских психологов стало популярным исследование мотивационной сферы личности. В.Г. Асеев с позиций общепсихологической теории, В.Г. Морогин с точки зрения психологии эксперимента, И.А. Журавлева в контексте социальной психологии, Д.А. Леонтьев с экзистенциальных позиций изучения смысла - вот далеко неполный перечень работ, посвященных проблемам мотивационной сферы личности, увидевших свет в последние годы. Популярность данного направления объясняется острой необходимостью перехода от изучения частных процессуальных характеристик личности к поиску феноменов, объясняющих принципиально важное в ее организации: от объяснения «КАК» к объяснению «ПОЧЕМУ» и «ЗАЧЕМ».

В стенах Костромского государственного университета исследования мотивационной сферы личности начали проводиться в конце 90-х годов в рамках конкретно-психологических исследований на предприятиях города. Стоявшая тогда задача повышения производительности труда рабочих привела к необходимости изучения мотивов трудовой деятельности. Был обнаружен ряд интересных феноменов: например, оказалось, что рабочие реагируют не на абсолютный рост вознаграждения, а на соотношение изменений в затратах труда и его оплаты.

Функционировавшая в 1989-1991 гг. лаборатория профориентации одновременно с практической работой проводила исследования, посвященные мотивам выбора профессии, в первую очередь профессии учителя. Наряду с набором качеств личности, определяющих успешность работы учителя, исследователи выявили, что учителя отличаются от окружающих и характеристиками мотивационной сферы. Так, для студентов-заочников, работающих по специальности, характерно стремление к саморазвитию, самоактуализации в сочетании с мотивом общения.

Неоспоримый вклад в развитие данного направления исследований в нашем университете внес В.Г. Асеев, приняв на себя научное руководство подготовкой ряда диссертационных ра-

бот, посвященных различным аспектам проблем мотивации. Кандидатская диссертация В.А. Соловьевой (1997) была посвящена психологическим условиям актуализации мотивов в деятельности, таким как вероятность успешности деятельности, соотношение динамической и содержательной составляющей мотива, личностные особенности. В работе были представлены результаты эмпирических исследований мотивов, имевших место в разных видах деятельности.

Темой работы Голубева В.В. (2002) стали механизмы актуализации позитивных мотивационных ожиданий личности. Проблема мотивационных ожиданий личности в российской психологии до сих пор изучена слабо. Переключаясь с теорией когнитивного прогноза будущего поведения, эта проблема, тем не менее, имеет самостоятельное значение.

Ручко Л.С. (2006) были изучены факторы актуализации и блокирования мотивов участия личности в совместной деятельности на примере временных коллективов подростков.

В 2004-2006 гг. изучение мотивационной сферы как социально-психологического феномена получило поддержку РГНФ.

Главная цель разработки данной проблемы состоит в выявлении закономерностей функционирования мотивации как социально-психологического феномена и разработке психологических механизмов сопровождения ее развития в организации.

Все многообразие существующих трактовок обычно сводят к двум основным направлениям, что отражает наличие двух возможных исходных исследовательских позиций:

- рассмотрение мотивации в статике, со структурных позиций, как совокупности различных факторов, детерминирующих поведение (к ним относят влечения, потребности, мотивы, цели, стремления, намерения и т.д.);
- рассмотрение мотивации в динамике как процесса, обуславливающего поведенческую активность человека.

Исследования мотивации традиционно относятся к области общей психологии, а сама моти-

вация трактуется как индивидуально-психологическая характеристика личности, как «общепсихическая особенность структуры личности». Вместе с тем конкретные исследования по проблеме мотивации, осуществляемые с позиций общепсихологического подхода, нередко затрагивают предметные области самых разных отраслей психологической науки, таких, как психофизиология, психология развития, акмеология, педагогическая психология, юридическая психология и ряд других.

Научное изучение мотивации в становлении, развитии и разнообразных проявлениях не может обойтись без учета анализа ее природных предпосылок и механизмов. В то же время очевидно, что под каким бы углом зрения, в каком бы контексте ни рассматривать мотивацию *человеческого поведения*, в ней, наряду с природной, генотипической обусловленностью, несомненно присутствует и социально-психологическая составляющая. Так, весьма отчетливо она просматривается в мотивационных теориях, разработанных в психологии управления и отражающих различные подходы к пониманию природы мотивации трудовой деятельности, идет ли речь о мотивации исполнительской деятельности работников или о мотивации деятельности руководителя. Мотивация, как базовая индивидуально-психологическая характеристика личности, выступает промежуточным, опосредующим звеном между природной организацией человека и его деятельностной активностью в системе социальных отношений. С позиций системного подхода мотивацию можно рассматривать как систему, в состав которой включены подсистемы более низкого порядка, в частности биологические потребности, и которая, в свою очередь является элементом системы более высокого уровня - системы социальных отношений.

Такой подход позволяет исследовать функции мотивации как психологического феномена в организациях, где происходит взаимодействие личностей в процессе труда. Если при анализе индивидуального поведения исследователями уже выделен целый ряд функций мотивации, среди них - отбор, селекция информации и формирование образа будущего поведения, то вопрос о функциях мотивации в организациях, как социальных образованиях, остается открытым. Между тем поиск ответа на него позволит расширить наши представления о мотивации как

личностном образовании, лучше понять специфику ее причастности к различным социально-психологическим феноменам. В частности, имеются достаточные основания говорить о реальности групповой мотивации, т.е. мотивации группы как субъекта совместной деятельности

Еще одним перспективным направлением представляется изучение взаимосвязи особенностей мотивации члена организации с его социально-психологическим статусом в ней, позицией, занимаемой в системе межличностных отношений. Первые исследовательские шаги, сделанные в этом направлении (В.А. Соловьева), показывают, что такая связь существует, и есть основания рассматривать индивидуальную мотивацию в качестве предиктора социально-психологического статуса работника в организации.

Отмечаемую многими исследователями неразработанность методического инструментария исследования мотивационной сферы, отчасти компенсируют методические разработки в виде методики исследования позитивных мотивационных ожиданий личности (В.В. Голубев). Нами также разработаны и апробированы три методики, позволяющие изучать особенности мотивов. «Методика изучения динамической и содержательной составляющей мотивационной сферы человека» предназначена для изучения особенностей мотивов и может быть использована при работе со взрослыми и подростками. Опросник «Что нужно делать в школе» и «Методика проведения экспертной оценки мотивов учебной деятельности» предназначена для изучения особенностей мотивов учебной деятельности. Их применение в комплексе гарантирует достоверность полученных результатов. Методологической основой для их разработки послужила концепция В.Г. Асеева о двумодальном строении мотивов.

Главная цель разработки данной проблемы состоит в выявлении закономерностей функционирования мотивации как социально-психологического феномена и разработке психологических механизмов сопровождения ее развития в организации.

Есть основания предполагать, что мотивационная сфера личности является той ее частью, которая в наибольшей мере подвержена влияниям извне, в первую очередь со стороны социума. Необходимо перечислить в порядке удаления от социальных явлений такие феномены мо-

Мотивационная сфера в исследованиях личности

тивационной сферы как социальные установки личности, социальные ожидания, ценностные ориентации, смысл оживленные ориентации, вероятностный прогноз поведения, социальные стереотипы. Последние, а если быть точным, процесс их формирования, реализует мотивационные ожидания личности.

На уровне отдельной личности очевидно или скрыто проявляется совокупность всех социально-психологических явлений, которые имеют отношение к этой личности: классовая и религиозная принадлежность, национальные особенности, влияние больших и малых групп, воздействие конкретных личностей как партнеров по общению. Одновременно с этим каждая конкретная личность в процессе индивидуального развития вносит свой вклад в социально-психологические явления разного уровня иерархии.

Развитие личности как системы нуждается в гармоничном строении мотивационной сферы: в случае отсутствия или минимального проявления динамической составляющей мотив преобразуется в мечту и его влияние на процесс деятельности уменьшается. В противоположном случае, при отсутствии содержательной составляющей мотивационной сферы, личность будет действовать под влиянием сиюминутных импульсов. Замечено, что личность при прочих равных условиях с большим желанием занимается теми видами деятельности, к которым она более подготовлена. В результате возникает опасность задержки развития личности, «топтания на месте» из-за отсутствия гармоничности строения мотивации.

Одновременно с этим ближайшее окружение часто оказывает мотивирующее влияние на личность, стараясь повернуть ее поведение в необходимое ему направление. Это не всегда удается: изменить поведение сформировавшейся личности посредством внешних воздействий можно лишь в том случае, если мотивирующее влияние актуализирует имеющиеся у личности мотивы.

Для того чтобы отделить социальные аспекты мотивации, совокупность мотивирующих воздействий от мотивации личности мы используем термин «мотивационная сфера личности». Это образование отличается относительной устойчивостью по отношению к внешним воздействиям, стабильностью во времени и определенным теоретическим абстрагированием от конк-

ретных проявлений. Можно сказать, что данное понятие сочетается с понятием «личность» как теоретическое абстрагирование

Понятию «индивидуальность», описывающему все разнообразие реальных проявлений личности, будет в нашем представлении соответствовать понятие «персональная мотивация», которое подчеркивает ее принадлежность конкретной личности и неповторимую уникальность изучаемого нами образования.

Мотивационная сфера личности состоит из некоей совокупности мотивов, находящихся в разных отношениях между собой. Это могут быть отношения иерархии, взаимного дополнения, конкуренции, выстраивания во временной перспективе. Д.А. Леонтьев вводит понятие динамической смысловой системы (ДСС) как относительно устойчивой и автономной иерархически организованной системы, включающей в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующую как единое целое. Обычно личность складывается из нескольких ДСС. А.Н. Леонтьев говорит о «многовершинности» мотивационной сферы личности и о борьбе между собой разных систем жизненных отношений. Борьба мотивов часто приводит к бездействию или же к импульсивности, неупорядоченности действий. Исходя из этого, работа по осознанию структуры собственных мотивов поведения приводит к личностному росту.

Мы склонны называть объединение образований внутри личности, отвечающих за целенаправленное поведение, мотивационной сферой личности. В отличие от динамической смысловой системы, в которой априори предполагается наличие смысла, понятие мотивационной сферы личности допускает отсутствие системных свойств и качеств у какой-либо конкретной личности, не достигшей высокого уровня личностного развития. Например, ребенок в процессе своего развития долгое время не имеет системы мотивов, полностью зависит от внешней по отношению к его психике информации. У него проявляется произвольное внимание, механическая память, наглядно-образное мышление. Поведение ребенка характеризуется полезависимостью.

В том случае, если мотивационная сфера личности является системой, можно предположить внутри этой системы иерархическое строение. В нашем понимании понятия «Ценностные ори-

Мотивационная сфера личности

ентации» и «Ценности» различаются между собой. Под ценностью подразумевается конкретный предмет или явление, который можно иметь или не иметь.

Чаще всего под ценностными ориентациями подразумевается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации не всегда реализуются в деятельности непосредственно, управляя общим, «стратегическим» подходом к содержанию деятельности, формам поведения личности, представляя собою опорные критерии принятия личностью жизненно важных решений.

Проявляются ценностные ориентации ярче всею в качестве объяснительных принципов поведения. Изучить ценностные ориентации отдельной личности можно только на основании самоотчетов. Но такой подход не позволяет прогнозировать поведение людей в тех или иных меняющихся ситуациях, не объясняет существующего различия между вербально декларируемыми ценностями и реальным поведением человека.

Ценностные ориентации формируются в первую очередь социумом. Подчеркивая важность, привлекательность, общественную значимость отдельных явлений, намерений отдельных личностей, привлекая к ним внимание людей, общественные институты создают или усиливают те или иные ценностные ориентации. И наоборот, оставляя без внимания другие явления общественной или личной жизни, общество уменьшает соответствующие ценностные ориентации. Существенная роль в формировании ценностных ориентаций принадлежит средствам массовой информации, а также ближайшему окружению личности.

Следом за Д.А. Леонтьевым мы понимаем смысложизненные ориентации как вариант осмысления личностью своей жизни, ее значимости. Предельные смыслы представляют собой конечные объяснительные принципы собственного поведения личности. И смысложизненные ориентации, и предельные смыслы субъективны по своей природе, так как представляют собой внутриличностное образование, продукт осмысления личностью своего жизненного пути.

Уровни актуальной мотивации, мотивы деятельности и мотивационные ожидания являются

ся достаточно стабильными образованиями взрослой (зрелой) личности и подготавливают личность к принятию решений в процессе деятельности.

Выделенные А. Маслоу пять уровней актуальной мотивации имеют аналоги среди ценностных ориентаций личности. Одновременное присутствие ценностной ориентации и актуальной мотивации соответствующего уровня при наличии социальных условий приводит личность к конкретному действию.

Мотивационные ожидания - это одно из проявлений личности, которое является субъективным отражением предстоящих в будущем объективно важных событий и проявляется в эмоционально-значимостном переживании и функционально-деятельностной готовности к их реализации.

Необходимо обратить внимание на принципиальные различия в содержании понятий «Мотивы деятельности» и «Мотивы действия». Мотивы деятельности многовариантны. Одна и та же деятельность, в одно и то же время может быть обусловлена несколькими личностными мотивами, причем принадлежащими разным уровням актуальной мотивации. Мотив действия носит более конкретный характер и является составляющей принятия решения. Реализация одинаковых мотивов действия у разных людей приводит к одинаковому результату.

Следует заметить, что образования внутри мотивационной сферы личности взаимодействуют между собой. В результате проведенных нами исследований было установлено, что как ценностные ориентации оказывают влияние на актуальный уровень мотивации, так и актуальный уровень мотивации оказывает влияние на ценностные ориентации. Предложенная схема иерархии мотивационной сферы личности опирается в основном на логический анализ содержания перечисленных понятий, а не на результаты эмпирических исследований.

В результате проведенной работы были получены новые научные факты и практические данные. К разряду научных фактов можно отнести существенное влияние ближайшего социального окружения на личность посредством формирования ценностных ориентаций и, как следствие, мотивов поведения. Описанная нами последовательность феноменов: ценностные ориентации — мотивы - социальные условия — кон к

Мотивационные ожидания личности

рентные действия - объясняет возможные способы влияния на личность в процессе деятельности. Особенно ярко это проявляется в ситуации отсутствия внешней заданности. Этим объясняются и различия в мотивационной сфере разных социальных и профессиональных групп.

Обнаружено и обратное влияние: личностные особенности оказывают влияние на наличие или же отсутствие ряда ценностей и мотивов поведения. Особое место среди воздействующих факторов занимает возраст как условие сформированности мотивационной сферы личности.

Мотивационная сфера оказывает системооб-

разующее воздействие на личность, тем самым, изменяя характер взаимодействия личности с ближайшим окружением. Было обнаружено явление формирования лидерского ядра группы как представителей актуальных мотивов ее членов. Совпадение ценностных ориентаций и мотивов членов группы способствует развитию внутригрупповой сплоченности и улучшению психологического климата,

В результате проведенных исследований обнаружилась необходимость изучения соотношения процесса формирования личности и развития ее мотивационной сферы.

В. В. ГОЛУБЕВ

МОТИВАЦИОННЫЕ ОЖИДАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Одной из важнейших проблем современной психологической практики является проблема эффективности воздействий на личность, с целью формирования у нее желательного поведения, будь то управление, реклама, или политическая пропаганда. Изучение этой проблемы будет неполной без изучения мотивационных ожиданий и психологических особенностей их актуализации, так как поведение личности во многом предопределяется системой мотивационных ожиданий. В управленческой практике и практике воспитательной работы непосредственным регулятором поведения человека являются именно мотивационные ожидания соответствующих поощрений или наказаний.

Знание психологической структуры и содержание ближайшей (актуальной) и отдаленной (потенциальной) временной перспективы мотивационных ожиданий личности, механизмов их актуализации у разных по возрасту, уровню образования и личностно-психологическим особенностям людей позволит самой личности избежать нереализованное™, неэффективного использования времени, чрезмерных функциональных затрат, низкой продуктивности и неудовлетворенности процессом и результатом как в профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности в целом, позволит оптимально планировать и организовывать деятельность во времени. «Ожидание - внутреннее состояние, от-

ношение или установка организма, которые приводят его к предвосхищению определенного события; предвосхищаемый результат вероятностной ситуации» (Большой толковый психологический словарь Т, 1 / Ребер Артур. - М., 2003).

Ожидания имеют свою типологию. С одной стороны ожидания могут носить мотивационный характер, с другой, - пассивный, то есть переживаться в основном как когнитивные. В первом случае ожидания сопровождаются эмоционально-значимостными переживаниями и функционально-деятельностной готовностью к их реализации. Во втором случае ожидания могут только эмоционально переживаться без какого-либо деятельностного вмешательства человека. Кроме того, ожидания могут быть связаны как с позитивными, так и с негативными событиями в жизни личности.

Поведение личности детерминировано системой мотивационных ожиданий. Система ожиданий имеет сложное структурное строение: позитивные, негативные, важные, малозначимые события. Объективная важность и субъективная значимость совпадают только частично. Когда объективно важное обходится дешево, то оно девальвируется в субъективной значимости. Либо наоборот. Мечта, идеал - это тоже объективно важно, но не значимо по прямо противоположному принципу - настолько недоступно, что человек объективно не готов для реализации и

Мотивационная сфера личности

субъективно это тоже становится малозначимым. Можно сказать, что система ожиданий фиксирует содержательную (объективно-результативную) и динамическую (субъективно-вероятностную) характеристики событий, причем последняя существенно влияет на восприятие событий. Например, если затраты слишком велики, то мотив может не актуализироваться до тех пор, пока не произойдет снижение этих затрат, следовательно мотивационные ожидания будут также находиться в потенциальном состоянии.

Адекватность отражения обеспечивается не прямым зеркальным отображением объективного в субъективном, а через механизм двухстороннего содержательно-динамического отражения. Поэтому незеркальность, нелинейность психического отражения, так или иначе, связана с содержательно-динамической двухсторонней структурой психики вообще и мотивационной системы в частности. Содержательная составляющая отражает только одну сторону действительности и только приблизительно. Чем важнее событие, тем оно субъективно значимей. Но эта зависимость сохраняется только на протяжении некоторой зоны, за пределами которой она прекращает свое действие вплоть до обратной зависимости. Например, мечта, чем она объективно важнее, тем сложнее она для реализации и субъективно может казаться менее значимой, потому что не реалистична в связи с ожидаемыми трудностями ее реализации.

Мотивационные ожидания являются неотъемлемой частью мотивационной сферы личности, основываются на потребностях, мотивах, целях, мотивационных установках и связаны с реализацией позитивного (предотвращением негативного) события.

Феномен мотивационного ожидания характеризует любое мотивационное образование, от ситуативных потребностей до жизненных целей и идеалов, но находящихся в актуальном состоянии, то есть характеризующихся достаточно значимым эмоциональным переживанием и деятельностной готовностью к данному событию. Мотивационные ожидания не заменяют понятия «мотив деятельности», а являются его структурным компонентом, ярко выраженным или редуцированным. Они имеют собственное функционально-динамическое обеспечение. Ожидания не обходятся человеку даром. Нередко мотивационное ожидание положительного или отрица-

тельного события обходится человеку дороже, чем реальная встреча с ним.

Активнодействующий момент может отсутствовать в случае нецелесообразности или невозможности реализации мотивационного ожидания, когда человек эмоционально переживает значимость, но в силу неблагоприятных обстоятельств не может приступить к его реализации. Мотивационное ожидание актуально именно потому, что объективно важно, и, следовательно, субъективно значимо для существования человека.

В феноменологию мотивационного ожидания включается актуальное эмоциональное переживание возможных позитивных и негативных последствий реализации или не реализации побуждения, а также комплекс относительной (полной или неполной) функционально-деятельностной готовности к встрече с событием, способствующей реализации позитивного события и предотвращению негативного.

Психологическими факторами, определяющими эффект мотивационного ожидания события, являются, с одной стороны, достаточно высокая субъективная значимость, а с другой — необходимость и реальная возможность деятельности вмешательства личности в реализацию события (предотвращение негативного и реализация позитивного). Феномен сверхвысокой значимости определяет эффект мотивационного ожидания событий, выходящих за пределы деятельностных возможностей личности. Состояние демобилизации, снижения активности характеризуется ориентацией на мотивационное ожидание относительно рутинных, малозначимых, но легко реализуемых событий.

Психологическими факторами, блокирующими эффект мотивационного ожидания, являются, с одной стороны, низкая субъективная значимость как положительных, так и отрицательных последствий соответствующего события; с другой стороны, трудность (невозможность) реализации позитивного события (предотвращение негативного), либо, наоборот, высокие гарантии его реализации, не требующие деятельностного вмешательства человека.

Знание феноменологии мотивационных ожиданий и механизмов их актуализации так же необходимо и для формирования эффективного поведения человека, как в профессиональной деятельности, так и в сфере общения. То, каким

Мотивационные ожидания личности

образом нам видится предстоящее значимое событие, влияет на наше поведение и в определенной степени на его исход. Поэтому знание психологических особенностей, которые способствуют, актуализации ожиданий личности, может помочь изменить позицию человека в значимой ситуации; избавиться от неконструктивных действий и эмоций через осознание их причины.

Установив причины возникновения негативных ожиданий в жизни человека, возможно оказать ему необходимую психологическую помощь при столкновении с негативными событиями, так как в жизни каждого человека наряду с положительно окрашенными событиями происходят и отрицательные. Восприятие этих событий во многом зависит от личностных особенностей человека и способствует формированию позитивных или негативных ожиданий. Следствием актуализации негативных ожиданий будет изменение настроения, работоспособности, изменение в межличностных отношениях.

Мотивационные ожидания личности и их характер влияют на поведение человека во всех сферах его жизнедеятельности, и знание механизмов их актуализации поможет человеку, как повысить свою эффективность в профессиональной деятельности или общении, так и справиться со стрессом, возникающим вследствие ожидания событий, имеющих негативную значимость.

Негативное мотивационное ожидание представляет собой одно из проявлений личности, которое является субъективным отражением предстоящих в будущем объективно важных событий и проявляется в негативном эмоционально-значимостном переживании и функционально-деятельностной готовности к предотвращению этих событий или их нежелательных последствий.

Актуализация негативного мотивационного ожидания происходит тогда, когда, во-первых, человеком переживается негативная значимость события, во-вторых, происходит формирование намерения по предотвращению этого события.

Первостепенная роль в восприятии негативной значимости события принадлежит механизму когнитивно-аффективной оценки.

Формирование намерений в процессе актуализации негативных мотивационных ожиданий происходит тогда, когда возникает противоречие

между желательным состоянием действительности (необходимым для удовлетворения актуальной потребности) и наличным состоянием (которое препятствует удовлетворению этой потребности). Причем отражение особенностей ситуации происходит субъективно на основе прошлого опыта за счет когнитивно-аффективной оценки: со стороны эмоций - в улавливании деталей ситуации, отвечающих прошлому опыту и оценка их не только как значимых, но и как несущих определенных позитивный или негативный смысл для удовлетворения актуальной потребности и ведущих к определенным значимым последствиям; со стороны когнитивной сферы - анализ и логическое построение вероятного исхода событий, а так же планирование собственных действий и выборе поведенческих альтернатив. Формирование намерений и постановка цели подкрепляются эмоциональным переживанием, которое говорит о значимости предвосхищаемого события для удовлетворения актуальной потребности и служит источником энергетической обеспеченности будущих действий, направленных на предотвращение ситуации, имеющей негативное значение, или преодоление ее нежелательных последствий.

Активность негативного ожидания характеризуется поиском внутренних ресурсов для преодоления негативного оттенка предстоящих нежелательных событий, выбором определенной стратегии поведения, ориентацией поведения на достижение цели.

Возникновение негативных мотивационных ожиданий личности обусловлено рядом причин: индивидуально-психологическими особенностями личности; несовпадением представлений человека о результате явления с реально происходящими событиями; влияние социальных факторов, включающих в себя особенности общества, места личности в обществе, принадлежность к группе, статуса личности, условий жизни; половозрастные особенности личности, наступление возрастных «кризисов», во время которых человек более неуверен в себе, недоверчив к людям, чрезмерно эмоционален и апатичен к жизни, более уязвим, не всегда может прогнозировать и контролировать свое поведение.

Негативные мотивационные ожидания актуализируются при восприятии предстоящего события как негативного. Этот процесс происходит посредством когнитивно-аффективной оцен

Мотивационная сфера личности

ки, где эмоции предшествуют во времени когнитивному компоненту, придают воспринимаемому событию личностную значимость, на основе того способствует или препятствует оно удовлетворению актуальной потребности. Эмоции же предвосхищают возможные позитивные или негативные последствия события на основе сличения отдельных деталей ситуации с прошлым опытом (когда знакомые детали ситуации, которые в прошлом привели к возникновению определенных эмоций, воспринимаясь в настоящем, немедленно приводят к повторному переживанию этих же эмоций, как несущие определенные значимые последствия для личности).

Формирование намерений происходит, если у человека есть субъективная вероятность того, что он сможет избежать события или его негативных последствий, этот процесс подкрепляется эмоциональным переживанием, которое говорит о значимости предвосхищаемого события для удовлетворения актуальной потребности и служит источником энергетической обеспеченности будущих действий, направленных на пре-

дотвращение ситуации, имеющей негативное значение, или преодоление ее нежелательных последствий.

Негативное мотивационное ожидание - это целостное явление и его актуализация представляет собой процесс, начинающийся с момента восприятия условий ситуации как неадекватно-значимых, то есть как препятствующих удовлетворению актуальной потребности до момента формирования намерений по предотвращению негативного события или его нежелательных последствий и осуществления этих намерений во внешнем плане.

Проблема детерминации поведения человека остается одной из важных проблем психологической науки. Для фундаментальной науки и одновременно для практики управления, воспитания и самоорганизации личностью своей деятельности, прежде всего, важна сама постановка проблемы актуализации мотивационных ожиданий. Это тем более существенно, что данная проблема не достаточно разработана в отечественной психологии.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И МАЛЫХ ГРУПП

Н.П. ФЕТИСКИН

УПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ЛИЧНОСТИ И МАЛЫХ ГРУПП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каждое подразделение университета имеет свои истоки и исторические вехи развития. Поэтому в юбилейный год нашего именного ВУЗа было бы упущением не вспомнить о 35-летнем юбилее кафедры общей психологии, ее основателях и продолжателях. Этому аспекту и посвящается первая часть статьи.

Костромская психологическая школа: основные вехи 35-летнего научного становления

На Костромской земле психологическая школа была создана в 1973 г. В этом году первой психологической кафедре - кафедре психологии - исполнится 35 лет. Ее основателем был один из лидеров социальной психологии - доктор психологических наук, профессор Л.И. Уманский. Психологическому сообществу он известен не только как автор первой работы по психологии организаторских способностей, но и как руководитель научной Костромской психологической школы, занимающейся разработкой таких важных аспектов как социально-психологическое моделирование условий развития личностных, лидерских и организаторских способностей у актива общеобразовательных школ, профтехучилищ, а также руководителей среднего и высшего звена. Огромное место в школе Л.И. Уманского отводилось исследованию социально-психологических феноменов малой группы, включая и процессы группового развития в сфере управления экономикой, образования и социального воспитания молодежи.

Фактически костромские психологи под руководством Л.И. Уманского активно занимались внедрением акмеологического менеджмента уже в 70-х годах.

В последующем с 1983 года научное и прикладное психологическое наследие Л.И. Уманского

было продолжено такими известными учеными как В.С. Сапоровский и В.Д. Сапоровская. В этот период в Костромском регионе были высоко актуализированы такие психологические направления, как психологическое повышение квалификации руководителей промышленных предприятий, включая их психологическую подготовку, аттестацию и определение резерва управленческого состава (В.С. Сапоровский, М.И. Скаржинский, Н.П. Фетискин, В.И. Кашницкий и др.).

Должное место отводилось изучению психологического климата, лидерству и динамике производственных и учебных малых групп (В.С. Сапоровский, Н.П. Фетискин, С.И. Жигулев, А.Г. Кирпичник, Т.Л. Крюкова, В.И. Кашницкий, В.Г. Асафов, И.Г. Самойлова и др.).

В рамках хозяйственных научных исследований на предприятиях разрабатывались и внедрялись оригинальные проекты по созданию комнат и комплексов психологической разгрузки, психологическому обучению руководителей среднего звена (Н.П. Фетискин, В.Д. Сапоровская, А.Л. Уманский, В.В. Рогачев, Н.В. Гаврилова).

Особое место в работе кафедры занимало исследование процессов становления профессиональной молодежи, в контексте их психологической готовности к трудовой деятельности, актуализации лидерских потенциалов и творческой активности (В.С. Сапоровский, Н.П. Фетискин, А.Г. Кирпичник, В.И. Кашницкий, Т.Л. Крюкова и др.).

В начале 90-х годов на базе кафедры психологии под руководством В.Д. Сапоровской был открыт спецфак по подготовке психологов из числа лиц, имеющих высшее образование. Сс-

Психолого-акмеологические ресурсы личности и малых групп

годня эти выпускники небезуспешно работают в различных учреждениях, частных фирмах и центрах. В последующем эти направления осуществлялись под руководством кандидата биологических наук, доцента Ю.Б. Тестова.

С 1998 года кафедру возглавил доктор психологических наук, профессор Н.И. Фетискин. С этого периода была реанимирована деятельность аспирантуры по социальной психологии и открыта докторантура по психологии развития (акмеология). Являясь преемниками Л.И. Уманского в изучении и внедрении акмеологических подходов в различные виды деятельности личности и малых групп, профессорско-преподавательский состав и сотрудники кафедры активно занимаются исследованием молодежных проблем, подготовкой педагогов к инновационной деятельности и методическим обеспечением учителей в вопросах повышения качества образования. Следуя традициям Л.И. Уманского, приоритетное место в работе кафедры отводится социально-психологической подготовке будущих специалистов по коммуникативной компетентности и социально-психологической диагностике личности и малых групп, управлению тендерными группами и актуализации акмеологических ресурсов личности и малых групп. На кафедре созданы и функционируют две научно-исследовательские лаборатории: «Гендерная акмеология и социально-психологическая девиантология» и «Социально-психологическое сопровождение самореализации детских групп в депривационных условиях».

Интенсивность научной кафедральной психологической школы хорошо прослеживается по частотности проведения научных собраний за последние десять лет.

1998 г. - Международная научно-практическая конференция «Феномены личности, и группы в изменяющемся мире», Всероссийский симпозиум «Личность и общество: актуальные проблемы педагогики психологии»; 1999 г. — Межрегиональная научно-практическая конференция «Психотехнологии в образовательном процессе»; 2000 г. - Всероссийский симпозиум «Личность и общество: Актуальные проблемы современной психологии», Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии и процессы личностного и группового развития в транзитивном обществе»; 2001 г. -Международный конгресс «Психология

инновационного управления социальными группами и организациями»; 2002 г. - Международная научно-практическая конференция «Психологическое сопровождение процессов модернизации и профессионализации кадров»; 2003 г. — Региональная научно-практическая конференция «Акмеология высшей и средней школы»; 2004 г. - Международные симпозиумы «Теории и технологии качества образования в XXI веке: Акмеологические, психологические, педагогические аспекты», «Гендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке»; 2005 г. - «Гендерные основания механизмов и профилактики девиантного поведения личности и малых групп в XXI веке»; 2006 г. - «Организаторские способности в логике ментального управления социальными группами и организациями»; 2007 г. - «Психологическое сопровождение национальных проектов: ментальные барьеры и инновационные технологии развития общества в условиях социальной неопределенности»; 2008 г. - «Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества, опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры». В целом за 10-летний период кафедрой проведено 14 различных по форме научных собраний - от научно-практических конференций до международных конгрессов. Их материалы изданы в 20 отдельных томах.

Кафедра поддерживает тесные научные связи как с крупными научными центрами нашей страны (Российской академией госслужбы, МГУ, ИП РАН, СПбГУ, РГУ ЯрГУ, КГУ, ИГУ, Владимирского педагогического университета, Тверского госуниверситета, вузами Урала, Сибири, дальнего Востока и др.), и зарубежных стран (Польши, Болгарии, Германии, США и Франции). Профессорско-преподавательский состав кафедры регулярно участвует в конкурсах грантов, а также выполняет НИР по заказам.

Огромный вклад в развитие Костромской региональной акмеологии внесли академики РАО Нина Васильевна Кузьмина, Анатолий Алексеевич Деркач - основатели акмеологической науки, член-корреспондент РАН и РАО - А.Л. Журавлев. По их инициативе издаются два журнала: «Акмеология образования» и «Гендерная психология» (шеф-редакторы — Н.В. Кузьмина, А.Г. Асмолов, А.Л. Журавлев).

Как известно, немаловажным звеном в аттестации научных кадров является диссертацион-

ный Совет. Сохранение и новое развитие психологической школы в Костромском государственном университете им. П.А. Некрасова, получившей признание научной общественности, позволило открыть в 2003 году межрегиональный диссертационный Совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальностям: 19.00.13 - психология развития, акмеология (психологические науки), 19.00.05 - социальная психология (психологические науки). Состав Совета - 15 человек, из них 12 докторов наук, из них 10 являются преподавателями нашего университета, Список первого диссертационного Совета был представлен следующими учеными: Фетискин Николай Петрович - председатель, зав. кафедрой общей психологии, д.пс.н., профессор КГУ им. Н.А. Некрасова, Сушков Игорь Рудольфович - заместитель председателя, д.пс.н., профессор кафедры общей психологии КГУ им. Н.А. Некрасова; Миронова Татьяна Ивановна - ученый секретарь, к.пс.н., доцент кафедры общей психологии КГУ им. Н.А. Некрасова; Басов Николай Федорович, д.п.н., профессор; Бишаева Альбина Анатольевна, д.п.н., профессор; Булдаков Сергей Константинович, д.ф.н., профессор; Иванова Наталья Львовна, д.пс.н., профессор; Исенина Елена Исааковна, д.пс.н., профессор; Кирпичник Анатолий Григорьевич, к.пс.н., профессор; Крюкова Татьяна Леонидовна, д.пс.н., профессор; Куликов Владимир Николаевич, д.пс.н., профессор; Мануйлов Геннадий Митрофанович, д.пс.н., профессор; Назаров Владимир Иванович, д.пс.н., профессор; Нижегородцева Надежда Викторовна, д.пс.н., профессор.

За 4 года работы диссертационного Совета было защищено 52 кандидатских диссертаций. Большинство диссертантов окончили аспирантуру нашего вуза. Девять из них являются преподавателями Костромского университета, остальные работают в вузах и средних учебных заведениях городов Костромы, Иваново, Владимира, Шуи.

В 2008 году на базе КГУ им. Н.А. Некрасова по указанным специальностям был создан объединенный диссертационный Совет по защите кандидатских и докторских диссертаций под председательством д.пс.н., профессора Н.П. Фетискина.

Научно-исследовательские направления психологической школы.

Методологической основой проводимых теоретико-эмпирических исследований явились деятельностный, комплексный и системный подходы.

В качестве объекта исследования выступали сферы образования, здравоохранения, ОВД, пенитенциарные учреждения, предпринимательства, искусства.

Среди приоритетных научно-исследовательских направлений, проводимых в рамках школы можно выделить следующие.

1. Актуализация личностных потенциалов и гармонизация межличностных отношений в образовательном процессе. Данное направление включало в себя самые разные аспекты психолого-акмеологического сопровождения образовательной деятельности, личностного саморазвития, молодежных объединений инновационных технологий и др. Рассмотрим некоторые исследовательские проекты этого направления.

И.А. Жаркова в своем исследовании «коммуникативно-мотивационные педагогические условия реализации познавательных и личностных потенциалов школьников». В данном исследовании основной акцент сделан на актуализацию личностно-психологических учебно-важных качеств учащихся, ориентированных на усвоение коммуникативной деятельности, с помощью специфических педагогических технологий для лиц с низкой и высокой коммуникативностью, объединенных в мотипные группы с низкой и высокой экстротертивноcтью в процессе начального изучения иностранного языка. В ходе исследования автору удалось добиться не только высоких учебных результатов в обеих экспериментальных группах, но и снижению психологических барьеров, и актуализации познавательной мотивации. Особенно эта тенденция прослеживалась в интровертированной группе. М.В. Коврова в исследовании коммуникативного стресса у студентов в учебном процессе обнаружила, что коммуникативный стресс представляет собой комплексное многоуровневое состояние, проявляющееся у студентов в стрессогенных коммуникативных ситуациях в образовательном процессе высшей школы. В значении доминирующих факторов коммуникативного стресса выступают стрессоры, отражающие отношения студента к преподавателю, к учебной группе, а также индивидуально-личностную предрасположенность самих студентов к переживанию дан-

ною состояния в учебно-коммуникативном процессе.

Развитие состояния коммуникативного стресса обусловлено воздействием стрессогенной коммуникативно-деятельностной установки преподавателя в сочетании с авторитарным стилем педагогического общения. Коммуникативный стресс сопровождается значительными изменениями на вербальном и невербальном уровнях коммуникации, а также изменениями уровня самооценки и отношения к психологическому климату своей учебной группы.

Участие студентов в программе по психопрофилактике коммуникативного стресса способствует снижению частоты переживания данного состояния, а также коррекции коммуникативно-стрессогенных установок в ходе учебного процесса высшей школы.

Социально-психологической профилактике коммуникативных девиаций у старшеклассников средствами библиотерапии посвящена работа О.С. Юминой.

Социально-психологическая профилактика данного вида отклоняющегося поведения оказывается более эффективной, если осуществляется с помощью метода библиотерапии, актуализирующего вербально-коммуникативный потенциал личности, с учетом доминирующих типов коммуникативных девиаций у старшеклассников.

И.В. Овчинникова за основу своего исследования взяла «Психолого-акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития организатора здравоохранения на этапе последипломного образования».

Разработанные и внедренные в программу последипломного образования организаторов здравоохранения личностно-развивающие технологии способствуют:

- повышению уровня продуктивности подготовки профессионального усовершенствования организаторов на этапе последипломного образования;
- созданию благоприятной среды для самореализации персонала ЛПУ и повышению качества услуг; предоставляемых пациентам;
- разработанная психолого-акмеологическая модель эффективного личностно-профессионального развития может быть использована УМО в процессе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ВУЗов.

Тема исследования И.В. Плаксиной «Психолого-акмеологическое сопровождение инновационной деятельности в образовательной среде». Работа посвящена проблеме психолого-акмеологического сопровождения инновационной деятельности в образовательной среде, ориентированной на определение содержания структурно-функциональной модели психолого-акмеологического сопровождения инновационной деятельности, включающего комплекс разноуровневых субъектно-деятельностных параметров, обеспечивающих продуктивное развитие образовательной среды школы, и выявление критериев продуктивности психолого-акмеологического сопровождения инновационной деятельности, являющихся акмеологическими показателями развития личностно-профессиональных качеств и свойств субъектов образовательной среды.

Скляр Н.А. - тема исследования «Психолого-акмеологические условия формирования профессионально-педагогической эмпатии у будущих специалистов по физической культуре и спорту стиля общения преподавателя».

Основное внимание работы сосредоточено на выявлении критериев проявления профессионально-педагогической эмпатии у будущих тренеров и учителей физической культуры, определении личностных детерминант профессионально-педагогической эмпатии у специалистов в области физкультуры и спорта, выделении парциально-эмпатических качеств и стратегий эмпатийного поведения в процессе их профессионально-спортивной подготовки, выявлении различий актуализации эмпатийных качеств у тренеров и учителей физической культуры с различным уровнем профессиональной успешности.

В ходе исследования разработана и внедрена психолого-акмеологическая программа тренинговых занятий по формированию эмпатии у будущих специалистов в области физкультуры и спорта.

Смирнова О.Е. - тема исследования «Механизмы фасилитирующих воздействий музыкальных объединений на динамические процессы в неформальных молодежных группах». Исследование нацелено на изучение фасилитирующих воздействий музыкальных объединений на динамические процессы в неформальных молодежных группах.

Практическая значимость работы выразилась в разработке программы социально-психологи-

ческого сопровождения, способствующей повышению уровня общего группового развития, групповой сплоченности, улучшению психологического климата, направленности на взаимодействие, коррекции самооценки в неформальных молодежных группах.

Нуртдинов С.М. - тема исследования «Акмеологические основания преодоления профессионально-индивидуальных барьеров у учителей физической культуры».

Результаты исследования могут быть использованы в диагностической, консультативной и коррекционно-профилактической работе в процессе подготовки и повышения квалификации учителей физической культуры.

Практическая значимость исследования заключается в отборе будущих учителей физической культуры при поступлении специальные спортивные-недаугическис факультеты; аттестации учителей физической культуры на основе индивидуально-профессиональной пригодности с учетом половозрастных деформаций, состояния, базовых физических качеств и методико-спортивной компетентности.

Коваленко М.Ю. — тема исследования «Визуально-эмоциональная поддержка самореализации подростка в воспитательно-образовательной среде». Автором разработана универсальная схема решения задач на проценты с использованием визуальной поддержки (ВП). ВП — это особый вид наглядности, который представляет учащимся не всю реальность происходящих в задаче процессов, а лишь ее существенные аспекты, отсекая второстепенные детали, отвлекающие внимание и мысль от главного. В отличие от мысленных образов, реальность, данная в изображении воспринимается органами чувств, что обеспечивает лучшее понимание материала. Учащиеся сильно затрудняются не только в усвоении, но и удержании в памяти абстрактной информации. Как правило, в памяти лучше хранится экономично сжатая, сокращенная информация, представленная в виде схем, чертежей, таблиц.

Специального внимания заслуживают исследования, посвященные формированию профессионально важных качеств в условиях модульного обучения. К этим работам следует отнести исследование к.п.н., доцента Н.В. Блохина, посвященные формированию профессионально важных навыков в условиях модульного прак-

тика-ориентированного обучения. Автором обосновано положение о том, что формирование профессионально важных навыков и качеств в условиях модульного практико-ориентированного обучения может осуществляться более продуктивно вследствие:

- четкой системы целеполагания;
- опоры на самообучение;
- оптимального соотношения теоретических и практических заданий;
- постоянного контроля за усвоением знаний и навыков;
- жесткого поэтапного усвоения профессионально необходимых модульных блоков и учебных элементов;
- актуализации самостоятельности и ответственности;
- индивидуализации обучения.

Высокая продуктивность модульной системы обучения объясняется гибкостью, предусматривающей свободный вход и выход с учетом индивидуальных потребностей обучаемого, его способностей и материально-временных возможностей; ориентированностью на формирование профессионального мастерства: за счет развития профессионально важных навыков и качеств, повышением конкурентоспособности и возможностей [рудоустройства и др.

В сходном исследовании к.пс.н., доцента И.В. Травина «Исследование особенностей формирования профессионально-значимых качеств у учащихся в условиях модульного обучения» определены профессионально значимые качества, формируемые при профессиональном обучении строительным специальностям; выявлены детерминанты, определяющие эффективное формирование профессионально значимых качеств в модульном обучении; модифицирована и апробирована методика по оценке; сформированноеTM профессионально значимых качеств учащихся в условиях модульного обучения. Применение программы психологического сопровождения может быть рекомендовано для включения в образовательный процесс профессиональных лицеев реализующих технологию модульного обучения.

В связи с тем, что успех экономических преобразований в стране в существенной мере зависит от наличия предпринимателей, способных эффективно трудиться в условиях рыночной экономики, владеющих современными знаниями и

профессионализмом.

Особую значимость приобретает проблема психологической готовности к предпринимательской деятельности в процессе вузовской подготовки специалистов. В связи с этим в исследовании к.п.с.н., доцента Д.С. Амиряна предпринята попытка исследования социально-психологической готовности к предпринимательской деятельности у будущих предпринимателей, выявления ее потенциалов и преодоления личностных ограничений, связанных с успешностью их профессиональной деятельности. Нетрудно предположить, что от своевременного выявления социально-психологической готовности к предпринимательской деятельности и целенаправленных формирующих условий можно достичь существенного повышения эффективности вузовской подготовки у будущих предпринимателей. В ходе работы автору удалось выявить психологические барьеры в становлении будущих предпринимателей, стратегии их поведения в условиях риска и неопределенности и разработать валидные психотехнологии по повышению психологической готовности к предпринимательской деятельности.

2. Исследование специфики временных детских групп в условиях депривации. Данное направление возглавляет к.п.с.н., доцент Т.И. Миронова. Основой данного направления являлось то, что временные малые группы (на примере временных лечебных групп), характеризуются:

- стрессогенно-депривационными условиями госпитализации;
- особенностями жизнедеятельности, содержащих ограничения для совместной деятельности, продуктивного группового взаимодействия, личностной и групповой самореализации, а также отсутствием должной психологической поддержки;
- наличием образовательной депривации и пассивной ролевой позиции у исследуемых;
- комплексом критериев, препятствующих формальной и неформальной организованности группы и своеобразием групповой динамики, общения и совместной деятельности;
- неоднозначной взаимосвязью стадий группового развития с социально-психологическими критериями контактной группы (направленность, подготовленность, организационное, интеллектуальное, эмоциональное и волевое един-

ство).

К числу практике-ориентированных работ, связанных с изучением временных групп в условиях пенитенциарной депривации, можно отнести исследование С.Ю. Шакуриной, посвященного комплексному анализу подходов к исследованию проявлений социально-психологического инфантилизма в условиях лишения свободы, и разработке психотехнологии по его преодолению.

Одной из главных целей исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы является такое изменение личности осужденных, которое обеспечивает готовность вести правопослушный образ жизни и разделять присущие законопослушным гражданам ценности. Без этого изменения подлинная ресоциализация осужденных в обществе является невозможной.

Однако опыт деятельности исправительных учреждений и анализ постпенитенциарной адаптации осужденных показывает, что данная цель часто оказывается не достигнутой. Исправительные учреждения возвращают обществу после отбытия наказания если не транслятор уголовного опыта и криминальных традиций, то людей, потерявших смысл жизни и психологически не готовых к жизни на свободе.

Социальная изоляция, замкнутая группа людей, принудительное общение, жесткий распорядок дня, многочисленные ограничения, особенности субкультуры осужденных, невозможность организовывать свой досуг, а также негативные экономические и организационные условия работы (функционирования) исправительных учреждений вынуждают персонал концентрировать свои усилия на том, чтобы обеспечивать возможность существования осужденных и сдерживать негативные явления в их среде. Эти факторы способствуют формированию социального и психологического инфантилизма у осужденных. В целях преодоления этой деструктивной тенденции автором разработаны валидные методы диагностики инфантилизма и технологии его профилактики.

3. Социально-психологическая профилактика личностных деформаций и кризисов. Объектом исследования в данном направлении являлись представители здравоохранения, инвалиды и дети с психосоматическими заболеваниями.

Так в работе к.п.с.н., доцента И.В. Тихоновой основная цель исследования состояла в выявлении

нии специфики и возможности социально-психологической диагностики и коррекции профессиональной деформации личности, основывающихся на изучении психологических механизмов, реализующих формирование профессиональной деформации личности, на примере медицинской сестры.

Актуальность исследования к.пс.н., доцента Т.Н. Адаевой «Социально-психологические проявления кризиса инвалидности» обусловлена недостаточной изученностью ситуации инвалидности как кризисного периода развития личности, деструктивных проявлений данного кризиса, оказывающих влияние на эффективность реабилитационной работы с инвалидами, на процесс взаимодействия инвалидов с людьми, не имеющими статуса инвалида. С определением же статуса инвалида связывается сужение социальных контактов, смена или потеря работы, невозможность работать по имеющейся специальности, переход человека в положение опекаемого семьей. Это обуславливает необходимость более глубокого исследования специфики ситуации инвалидности как кризисного периода развития личности, проявлений кризиса, что позволит прогнозировать данное явление, разрабатывать диагностические, профилактические мероприятия, более грамотно строить работу по психологической реабилитации инвалидов.

Принимая во внимание факт снижения возраста многих заболеваний, должного внимания заслуживает изучение Социально-психологические детерминант психосоматических заболеваний и возможности их профилактики (на примере детских групп с проявлениями дискинезии желчевыводящих путей).

Данный аспект исследовался к.пс.н. М.П. Довгань. Среди детерминант психосоматических заболеваний автор особое место отводит сфере коммуникации и семейной среде. М.П. Довгань отмечает, что любая семейная дезорганизация может препятствовать развитию индивидуальности ребенка, тормозить открытое проявление эмоций, делать его уязвимым в отношении эмоциональных стрессов и приводить в дальнейшем к развитию заболевания. Автором разработаны коммуникативные технологии по профилактике детских психосоматических заболеваний.

Разработке психолингвистических технологий по коррекции детских речевых расстройств

посвящена работа к.пс.н. С.П. Покровской.

4. Социально-психологическая профилактика аддиктивности и девиантно-делинквентного поведения в молодежной среде. Актуальность данного направления не вызывает сомнения. Сложность социальной среды, ее неопределенность и быстрота изменений в существенной мере обуславливает поливариативные формы ее проявления. Вследствие этого в Костромской психологической школе все формы отклоняющего поведения не сводятся к одной девиантности. Согласно концепции Н.П. Фетискина все разновидности молодежного отклоняющегося поведения следует дифференцировать на следующие отдельные направленности: преддевиантное поведение; девиантное поведение; делинквентное поведение; аддиктивное поведение.

Эти направления рассматриваются с учетом личностных, возрастных и гендерных различий.

Системный подход в реализации указанных направлений позволяет глубже понять их механизмы и повысить валидность психопрофилактических технологий. Следуя этой концепции, рассмотрим основные подходы по ее реализации.

С.В. Шепелева, к.пс.н., доцент исследует механизмы преддевиантного поведения в разновозрастных молодежных группах. Особое место в этом аспекте отведено дошкольному возрасту, ибо профилактику преддевиантных проявлений легче всего корректировать именно в этом возрасте.

Гендерные проявления делинквентного поведения в мужских группах исследуются Д. А. Танцуевым, а в женских группах - Л.В. Дудоровой. Следует отметить, что данный аспект концептуально отражен в монографии Н.П. Фетискина.

Проблемам молодежной делинквентности посвящены исследования к.пс.н., доцента Е.Н. Кондрат и к.пс.н., доцента С.В. Смирновой.

Суть исследования Е.Н. Кондрат заключается в:

- обосновании критериальных основ делинквентности и дифференцированной социально-психологической профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних осужденных в условиях лишения свободы;
- выделении разноуровневых детерминант делинквентного поведения у несовершеннолетних;
- выявлении тендерной специфики личност-

ных деформаций у несовершеннолетних осужденных;

- определении типовых динамических личностных деформаций и специфики их проявлений у несовершеннолетних в местах лишения свободы.

Результаты исследования представляют интерес для психологической, педагогической, психотерапевтической практики, могут быть широко использованы при создании спецкурсов и спецпрактикумов для студентов психолого-педагогических и социально-ориентированных специальностей.

В работе С.В. Смирновой дана авторская трактовка комплексного изучения социально-психологических и личностных детерминант криминальной молодежной агрессивности и разработки специализированной социально-психологической программы по профилактике скрытой криминальной молодежной агрессивности. Уточнены базовые индивидуально-психологические факторы криминальности: сензитивная характерологическая акцентуация, сниженное чувство вины, неспособность применять гибкие стратегии в межличностных отношениях, устойчиво высокая самооценка.

Научная ценность работы заключается в разработке концепции и процедуры исследования социально-психологических и личностных особенностей лиц, обвиняемых в криминально-агрессивных действиях; в анализе, интерпретации и обобщении полученных данных; определении сущности понятия «скрытая криминальная агрессивность»; выявлении критериев криминальной агрессивности; обнаружении её латентных детерминант.

К числу новых исследовательских подходов к изучению молодежной делинквентности следует отнести работу к.пс.н., доцента С.В. Ублиева «Социально-психологические предпосылки тендерной делинквентности в молодежной среде».

Теоретическая значимость работы определяется вкладом в концептуальные основы тендерной психологии и тендерного делинквентного поведения с определением следующих концептуальных составляющих: тендерной структуры делинквентности, ее критериев, детерминант, доминирующих Итроективно-делинквентных стереотипов и полимодальных каузальных схем эгозащитных механизмов в структуре делинквент-

ных актов. Практическая значимость исследования заключается в использовании выявленных социально-психологических критериев и детерминант делинквентного поведения, а также доминирующих тендерных типов делинквентности в коррекционно-воспитательном процессе; создании тендерно-ориентированных программ психологической профилактики делинквентности в молодежных группах с выраженной агрессивностью и делинквентной направленностью; классификации тендерных типов делинквентности и выделении тендерных каузальных схем латентной делинквентности, которые могут быть использованы широким кругом специалистов, работающих с молодежью: сотрудникам детских комнат милиции, центров работы с молодежью; реализации тендерного подхода в практической работе психологов, на семинарах и спецкурсах по повышению квалификации работников уголовно-исполнительной системы.

Результаты этого направления нашли обобщающее отражение в монографиях:

1. Н.П. Фетискин, Е.Н. Копдрат, С.В. Ублиев. Психологические основы тендерной делинквентности. - М. - Кострома, 2006. - 175 с,

2. Н.П. Фетискин. Психология тендерной делинквентности, —М. - Кострома, 2007.-302 с.

Проблема аддиктивности относится к числу новых психологических направлений. Концептуальные основания аддиктивности освещены в монографии Н.П. Фетискина «Психология аддиктивного поведения». - М. - Кострома, 2006. - 268 с.

Среди инновационных исследований в этом направлении необходимо отнести работу Н.Г. Старцевой, посвященной социально-психологической профилактике и реабилитации тендерной аддиктивности в подростково-молодежной среде.

Более глубокое исследование этого феномена определило и более широкий взгляд на аддикцию как специфическое поведение людей, в формировании которого участвуют как социальные условия раннего развития и психологические особенности человека, так и нейрофизиологические особенности, определяющие тип реагирования на раздражение и скорость фиксации определенных поведенческих стереотипов. Общей чертой аддиктивного поведения является стремление уйти от решения жизненных проблем, необходимости преодоления трудно-

стей в реализации значимых целей и т.д. В ходе исследования были определены: социально-психологические детерминанты возникновения и протекания аддиктивного поведения; выделена типология, аддиктивного поведения в подростково-молодежных группах; выявлен генезис тендерных проявлений аддиктивности в подростково-молодежной среде; изучены тендерные особенности реабилитируемых несовершеннолетних; обоснованы концептуальные основы профилактики и реабилитации аддиктивности; разработана, вариативная программа социально-психологической профилактики и реабилитации аддиктивных молодежных групп, с учетом выявленных тендерных различий.

К неспецифическим проявлением выше рассмотренных форм деструктивного поведения, можно отнести работы, ориентированные на изучение социально-психологических стереотипов противоправного поведения (Д.П. Пискарев) и оппозиционного поведения (О.С. Маслова).

Учитывая массовидность стереотипов противоправного поведения и малоизученность данного феномена в социально-психологической науке (до сих пор в психологических словарях данное понятие отсутствует), нетрудно усмотреть актуальность и приоритетность изучения именно данного уровня социального поведения как с точки зрения социально-психологического генезиса, так и доступной профилактики.

Специфика исследования Д.П. Пискарева заключалась в комплексном анализе подходов к стереотипному поведению, изучении разноуровневых детерминант стереотипности противоправного поведения, каузально-атрибутивных потенциалов стереотипного противоправного поведения молодежи и разработке психотехнологии по их преодолению.

Несмотря на отсутствие специальных работ, посвященных изучению О.С. Масловой удалось выявить социально-психологические механизмы и поливариативность проявлений оппозиционного поведения в различных видах деятельности.

5. Психологическая поддержка пользователя в процессе компьютеризированного обучения (к.пс.н., доцент Л.И. Селиванова, к.пс.н., доцент Т.В. Дроздова).

Внедрение компьютерных технологий в практику различных видов деятельности является настоящим велением времени. Вследствие

этого возрастает актуальность информатизации образовательного пространства, нацеленного на профессиональную подготовку молодых поколений в области компьютерных наук. Однако, при всей перспективности использования персональных компьютеров (ПК), современный процесс компьютеризированного обучения имеет негативные проявления.

Этот процесс усугубляется и тем, что массовая компьютеризация началась без прогнозирования и изучения ее психологических последствий. Необходим конкретный научный анализ этих аспектов и целенаправленная работа по достижению позитивных результатов, а так же коррекции возможных негативных проявлений. Большая роль в решении этих проблем принадлежит психологии и требует полидисциплинарного подхода. Это задает мощный импульс ускоренному развитию психологии компьютеризации, изучающей законы психического отражения и психического развития в условиях использования компьютеров. На основании этого нетрудно заметить, что процесс компьютеризации различных сфер деятельности, в том числе и обучающей, несомненно требует исследования состояний пользователей и изучения теоретических и практических подходов к разработке эмоциональной поддержки по нейтрализации деструктивных состояний и оптимизации процесса компьютеризированного обучения. Итогом работы Л.И. Селивановой явилась разработка оригинальной технологии эмоциональной поддержки пользователя, в форме целенаправленного воздействия полимодальных факторов, способствующих нейтрализации негативных состояний пользователей таких, как апатия, стресс и фрустрация, а также оптимизации компьютеризированного обучения.

В исследовании Т.В. Дроздовой ставилась иная цель и заключалась в психологическом обосновании возможностей процесса взаимодействия человека с компьютером, ориентированного на актуализацию креативности мышления в процессе решения компьютерных задач, заложенных в исследуемых технологиях. К итогам работы Т.В. Дроздовой можно отнести следующие оригинальные результаты: впервые разработана специфическая структура творческого мышления, реализуемая в процессе решения компьютерных задач; выявлен приоритет эффективности компьютерной развивающей среды по

Психолого-акмеологические ресурсы личности и малых групп

сравнению со структурированным школьным компьютерным обучением; впервые выделены и психологически обоснованы условия развития креативности мышления средствами компьютерной поддержки.

Это послужило основой разработки, психологически обоснованных экспериментальных технологии, содержащие модули компьютерных задач, способствующих актуализации мыслительных операций и креативности.

6. Социально-психологические параметры качества жизни.

Это направление изучалось в следующих контекстах, Кулайкин В.И., к.пс.н., профессор в своем исследовании основное внимание сосредоточил на парциально-параметрической структуре качества жизни на уровне личности, социальных групп и общества и состоит в конкретизации и уточнении теоретико-методологических и прикладных оснований социально-психологического контекста качества жизни; определении парциальных социально-психологических параметров качества жизни и создания общей парциально-параметрической структуры качества жизни; разработке диагностического инструментария, для изучения парциально-параметрических особенностей качества жизни на уровне личности, социальных групп и общества; выявлении специфики проявлений количественных и содержательных индикаторов качества жизни в исследуемых группах.

Автором определена парциально-параметрическая структура качества жизни. Теоретико-эмпирические результаты работы послужили основой разработки Доктрины государственного регулирования качества жизни населения России. Ее положения могут быть эффективно использованы при разработке концепции молодежной политики и реализации приоритетных государственных проектов как на уровне отдельных муниципальных и общественных учреждений и организаций, так и на региональном и общероссийском уровне.

Исследование Берестового Ф.С. направлено на комплексное изучение социально-психологических параметров качества жизни и их проявлений у разностатусных сотрудников, занятых в различных подразделениях ОВД.

Автором разработана социально-психологическая модель качества жизни сотрудников ОВД, включающая следующие параметры: социально-

личностное качество жизни, социально-экономическое качество жизни (такое название шкалы сопряжено с включением в нее аспекта, связанного с функционально-монетарной культурой), качество средовых условий жизнедеятельности, качество здоровья, социально-психологическое качество жизни, качество эпохи, качество самореализации, качество личной свободы, качество досуга, качество жизненных ценностей и целей, качество потребностно-мотивационной сферы, Заслуживает высокой оценки и методика измерения параметрических представлений качества жизни у сотрудников ОВД.

7. В последние годы существенное место отводится психологическому сопровождению приоритетных национальных проектов. В 2007 по данной проблеме был проведен международный конгресс с изданием материалов по результатам его работы. В 2008 году (17-18 октября) состоялся Н-ой международный конгресс «Психологическое сопровождение приоритетных национальных проектов: опыт, технологии, ментальные барьеры». К его открытию издана коллективная монография Н.П. Фетискина, Г.М. Мануйлова, Т.И. Мироновой «Психологическое сопровождение приоритетных национальных проектов: теория, опыт, перспективы». - М. - Кострома, 2008. - 304 с., а также методические пособия по каждому из нацпроектов.

8. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. Это научное направление разрабатывается с 1988 г. В авторский коллектив этого направления входят Н.П. Фетискин, Н.В. Кузьмина, Г.М. Мануйлов, В.В. Козлов, Т.И. Миронова.

9. Издательская деятельность психолого-акмеологической проблематике.

В 2007 году вышло в свет 6 выпусков серии «Акмеология образования» (гл. ред. проф. Фетискин Н.П.) общим объемом 165 уч.-изд. л. Всею в выпусках серии опубликовано 308 статей 345 авторов. Авторский состав серии в 2007 году представлен широкой географией: 55 регионов России, а также зарубежные страны - Казахстан, Беларусь, Украина.

Основная политика журнала формировалась в рубриках: «Теоретико-методологические проблемы акмеологии образования»; «Проблемы фундаментального Российского образования»; «Актуальные вопросы высшего образования»; «Приоритетные парадигмы национальной сис-

Общая характеристика состояния и теоретических основ временных детских объединений

темы образования»; «Психолого-акмеологические условия формирования профессионально-личностной компетентности»; «Методы диагностики психолого-акмеологических потенциалов личности»; «Психотехнологии развития личности и малых групп»; «Проблемы тендерной и акмеологии в образовательной и профессиональной среде»; «Акмеологические предпосылки становления профессионально-важных качеств»; «Психолого-акмеологические основания самоактуализации личности»; «Психологические возможности элиминации деструктивных явлений в социальных группах»; «Акмеологические аспекты профессионально-педагогической деятельности»; «Учебно-важные качества студенческой молодежи»; «Трибуна молодого ученого: опыт модернизации образовательного процесса».

К ключевым публикациям 2007 года можно отнести статьи в рубриках «Парадигмы нацио-

нальной системы образования» и «Акмеологические приоритеты и парадигмы Российского образования» Н.В. Кузьминой «Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования» (№1); «Развитие продуктивной компетентности у специалистов образования средствами изучения продуктов собственной деятельности» (№5); В.И. Панова «Психологические аспекты двух теорий развивающего обучения» (№2); «Изменения образовательных парадигм: от традиционного обучения к развивающему образованию» (№5), «Изменения понимания субъекта образовательного процесса» (№2); А.А. Деркача «Становление профессионала как активного участника акме-ориентированного процесса развития» (№2); А.М. Леонтьевой «Акмеологический подход как основа повышения качества профессионально-педагогического образования» (№4).

Т. И. МИРОНОВА

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Основные подходы к определению временных детских коллективов, обоснование общих и специфических критериев временных коллективов (ВК), отражены, в полном или частичном плане, в трудах целого ряда отечественных психологов и педагогов (Г.М. Андреева, В.Г. Асафов, А.И. Донцов, Б.Я. Гиндис, Л.А. Китаев-Смык, Е.С. Кузьмин, Т.Е. Конникова, А.Г. Кирпичник, О.В. Лунева, А.Н. Лутошкин, Р.С. Немов, В.В. Новиков, М.И. Новиков, Л.А. Новикова, Л.И. Уманский, И.И. Фришман, А.С. Чернышев, И.М. Чернышева и др.)

Несмотря на авторитетность вышеназванных авторов, изучение ВК, на наш взгляд, содержит вероятно, больше «белых пятен», чем теоретически выверенных закономерностей. Сказанное прежде всего относится к определению самого ВК. Многие авторы склонны описывать критерии и виды, нежели пытаться раскрыть суть самого ВК. И все же некоторые ученые попутно пытаются дать рабочее определение ВК.

По определению А.Г. Кирпичника, ВК - это организованное объединение учащихся, создающиеся в лагерях труда и отдыха, в туристических и экспедиционных группах, отрядах и т.д. ВК может создаваться внутри постоянных коллективов на определенный период для выполнения коллективной творческой деятельности.

Будучи типом воспитательного коллектива ВК обладает общими с ним признаками, но в тоже время имеет и свои особенности: кратковременность функционирования, разнородность состава, относительная автономность существования, коллективный характер жизнедеятельности, завешенный цикл развития. Максимальный срок существования ВК не превышает обычно 40-50 дней, а наиболее распространенный - 10-26 дней. Поэтому в этот период не происходит значимых возрастных изменений в личности членов ВК.

Как мы уже отмечали выше, этот спектр достаточно хорошо изучен на примере различных детских временных коллективов (спортивные и

трудовые детские лагеря, учебно-предметные и др.) Так, например, Б.Л. Гиндис к критериям временного коллектива относит кратковременность, сборность и автономность. Под кратковременностью понимается прежде всего такая длительность существования коллектива, при которой не происходит существенных возрастных и личностных изменений. В последующих работах понимание этого критерия не претерпело существенных изменений.

Кратковременность, по мнению Б.Л. Гиндиса, является объективной предпосылкой особого динамизма деятельности и общения. Происходит своеобразное «сжатие» во времени тех процессов общения, взаимопонимания и групповой дифференциации, которые в постоянных коллективах идут на протяжении несравненно больших временных промежутков. Автор показывает, что в этих условиях за поразительно короткий срок подростки получают настолько полную и адекватную информацию друг о друге, что ее можно сравнить, подчас, с многолетним знанием друг друга одноклассниками. Все это способствует, как полагает Б.Я. Гиндис, чрезвычайно быстрому формированию межличностных отношений и резкому проявлению тех индивидуальных особенностей общения, которые могут быть не заметны, «размыты» в других условиях. По мнению данного автора, кратковременность способствует скрытому, «латентному» протеканию некоторых внутриколлективных процессов, скачкообразному переходу от этапа к этапу. Вместе с тем Б.Я. Гиндис замечает, что кратковременность, основанная на скоротечности протекания внутренних процессов развития коллектива, несет в себе опасность поверхностного усвоения коллективистических норм взаимоотношения.

Следующим критерием временных коллективов является сборность. Оно означает, что кратковременный коллектив составлен из прежде незнакомых друг с другом детей. Этот фактор стимулирует и потребность в «узнавании» окружающих, активизирует социально-перцептивные процессы.

К существенным особенностям временного коллектива следует отнести и относительную *автономность* его существования. В это время ослабляется прямое влияние на школьника семьи, класса, дворовой компании, других постоянных групп. С психолого-педагогической точки зре-

ния территориальное выделение группы школьников имеет важное значение. Таким образом, создаются условия, при которых за счет ослабления других влияний, особенно отрицательных, усиливается воспитательное воздействие временного коллектива. Когда коллектив имеет именно свое пространство, среду, значительно ускоряется формирование чувств общности, единства. У школьников появляется возможность самостоятельно, творчески оформить, обжить это пространство. Некоторая замкнутость временного коллектива способствует своего рода «сужению» возможных направлений общения и того набора социальных «ролей», которые были освоены подростком ранее.

Временное объединение, как правило, имеет четко обозначенное пространство жизнедеятельности. Создаются условия, при которых за счет ослабления других влияний, особенно отрицательных, усиливается воспитательное воздействие временного коллектива (О.С. Газман, Т.В. Говорун, В.Д. Иванов, А.Г. Кирпичник, Л.К. Клсневская).

В последствии указанные критерии были дополнены еще двумя критериями. Это *коллективный характер и завершенность деятельности и развития временного коллектива*. Рассмотрим последовательно каждый из них. По мнению выше указанных авторов, все, кто знаком с жизнью школьников в лагерях труда и отдыха, на различных инструктивно-методических или военно-спортивных сборах, обращают внимание, что здесь и деятельность, и общение, и познание, и досуг ребят носят коллективный характер. Индивидуальная деятельность в этих условиях практически исключена. Каждый поступок, действие личности осуществляется в коллективе, «просвечивается» через коллективные нормы, установки, ценности. Говоря о завершенности коллективной деятельности и развития следует иметь в виду, что за 12-45 дней коллектив совершает как бы законченный цикл: от рождения до своего «конца». На этой дистанции происходят качественные изменения во взаимоотношениях, сплоченности, нравственных ценностях. Любой школьник видит результаты своей деятельности, которая имеет в этих условиях четкую завершенность всех этапов и циклов. Любой вид деятельности, форма занятий, система дел вписывается в строгие временные рамки.

Общая характеристика состояния и теоретических основ временных детских объединений

объединений весьма неоднозначны. В этой связи выделено несколько ВК. По мнению Б.Л. Гиндиса, О.С. Газмана, В.Д. Иванова следует различить следующие пять видов ВК: 1. ВК ученического актива старшеклассников; 2. Учебно-предметные; 3. Спортивные; 4. Военно-спортивные; 5. Туристе ко-краеведческие.

Все названные временные коллективы непохожи друг на друга. У них разные задачи, существенные различия в ведущем виде деятельности, что и обуславливает их разнообразие.

Однако вариативность различных временных объединений была и остается достаточно разнообразной. К 80-тым годам сложилась система оздоровления, досуга и отдыха, действовавшая без принципиальных изменений до 1992 года. В нее входило 9 типов официально признанных детских здравниц, деятельность которых была регламентирована положениями, инструкциями и другими нормативными документами, разработанными государственными и профсоюзными органами. К ним относятся: 1. Загородный детский оздоровительный лагерь. 2. Пионерский лагерь (загородный, городской, летний, круглогодичного типа «Артек», «Орленок», профильный пионерского актива). 3. Лагерь труда и отдыха. 4. Оздоровительный лагерь для старшеклассников. 5. Оборонно-спортивный оздоровительный лагерь для молодежи. 6. Оздоровительно-спортивный лагерь детско-юношеской спортивной школы профсоюзов. 7. Трудовой отряд старшеклассников. 8. Колхозный (межколхозный) лагерь для детей и подростков. 9. Пионерский лагерь санаторного типа (летний, круглогодичный).

Кроме того, существует 20 типов и видов учреждений, не входящих в официальный перечень. Многие из них появились сравнительно недавно и их деятельность регламентируется заказчиками, такими как творческие союзы, ассоциации, общества, организации и т.п. Динамика коллективообразования наиболее полно представлена в работах Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, А.Н. Лутошкина, А.Г. Кирпичника, В.Г. Асафова.

Данные авторы разработали стадии развития группы, как коллектива, условия коллективообразования и методики изучения групповой динамики. Указанные исследования дали картину поэтапного развития группы, как коллектива. Это стадии, группа-конгломерата (диффузная груп-

па); номинальная группа; группа-ассоциация; группа-автономия; группа-коллектив и антиподная группа - группа-корпорация (лжеколлектив). На этой основе А.Н. Лутошкин разработал символично-эмоциональную характеристику этих групп, которая очень точно отражает суть каждой стадии и может быть использована для диагностики групповой динамики. Это общеизвестные стадии: «Песчаная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус», «Горящий факел». Что же касается стадии развития временного коллектива, то они в силу своей специфики неоднородны и поэтому мало изучены.

Среди работ в этом направлении следует отметить исследования Б.Я. Гиндиса. Изучение этапов развития кратковременных коллективов с точки зрения формирования взаимоотношений в нем, занимает у данного автора центральное место. Его исследования позволили обнаружить следующие, отличающиеся качественным своеобразием, этапы развития взаимоотношений в детском коллективе пионерского лагеря: 1. «Фестивальное настроение»; 2. «Кризисный период»; 3. «Консолидация отношений ответственной зависимости».

В ряде отечественных работ, выполненных в лабораторных и естественных экспериментальных условиях, сопряженных с эмоциональной стрессогенностью и депривацией, были выявлены шгые стадии группового развития.

Так, М.И. Новиков в подобных условиях обнаружил в исследуемых временных группах (характеризующихся высокой деятельностной мотивацией и престижностью) несколько иные стадии: «ознакомление», «дискуссия» и «ролевой ориентации». Первая стадия протекала на фоне внимания, доброжелательности, корректности в обращениях и внимании друг к другу; вторая стадия на фоне - выяснении позиций и мнений, появлении коалиции; третья - появлении устойчивых группировок и деятельностных конфликтов. Своеобразные стадии группового развития выявил Л.А. Китаев-Смык, в ходе изучения взаимодействия временных групп, занятых в лабораторном и естественном исследованиях, протекающих на фоне стрессогенности и депривации. Последовательность групповой динамики выглядела следующим образом: 1. «Ориентировочное замирание»; 2. «Личностная экспансия»; 3. «Вынужденная помощь»; 4. «Стабилизация ролевого статуса»; 5. «Субсиндром социального

Выделенные выше критерии свидетельствуют о том, что отсутствует хотя бы одного временного коллектива (кратковременность существования и функционирования, сборность состава, автономность, коллективный характер жизнедеятельности, завершенность деятельности) делает его «не совсем временным».

Значимость временных объединений состоит не только в специфике воспитания и обучения, но и выражается в своеобразии психолого-педагогических воздействий на личность и группу в зависимости от видов временных коллективов. Социальные ориентации разных временных психологического стресса».

Особенностями первой стадии явилось приглядывание к окружающим, оценка перспектив в структуре группового взаимодействия. Вторая стадия отличалась интенсивностью общения для «захвата престижной позиции, оживленностью, эйфорической дружелюбностью. Для третьей стадии было характерно оказание заботы, внимания, помощи; для четвертой - сплоченность группового ядра, образование группировок, противоборство; для пятой - амбивалентное взаимодействие в формах согласованности и дезорганизации. Сопоставляя данные типологии групповой динамики нетрудно заметить их специфичность, обусловленную мотивацией, формами совместной деятельности и условиями групповой жизнедеятельности. Поэтому управление временными коллективами (ВК) должно быть гибким и основанном на логике группового развития. Подтверждением этого положения может служить подход А.И. Рябинина, основанный на использовании следующих четырех этапов в формировании временных детских объединений: подготовительного; организационного; корректирующего и итогового.

Однако этим не исчерпывается специфика изучения временных коллективов (ВК) как социального организма. Думается, что для изучения временных групп, находящихся в условиях стрессогенности и депривации, очень важно учитывать психологию психотравмирующих факторов, доминирующие эмоционально-деятельностные и коммуникативные особенности временных групп. Особенно, когда речь идет о детях *временных лечебно-образовательных групп (ВЛОГ). Под которыми мы имеем в виду временное организованное объединение детей, специализированное по виду заболевания, созданное*

для лечебно-образовательной деятельности в стационарно-госпитальных условиях, реализуемой в процессе деятельностного взаимодействия, соответствующей классно-урочной форме. Основной целью создания временных лечебно-образовательных групп (ВЛОГ) является оказание больным детям специальной лечебной помощи и компенсаторного обучения, с целью поддержания знаний, в период госпитализации на уровне школьной программы и исключения существенных учебных пробелов. В процессе изучения их специфических стадий развития, а также определения системообразующих критериев и показателей, мы опирались на концепцию Л.И. Уманского и его последователей, согласно которой контактная группа может быть охарактеризована посредством иерархически взаимосвязанных подструктур (параметров): направленность группы, организационное единство, подготовленность группы, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство. Указанные подструктуры одновременно выступали и критериями оценки группового развития.

В процессе системно-комплексного изучения специфики жизнедеятельности ВЛОГ нам удалось выявить специфическую групповую динамику в виде следующих стадий: «вырванный корень», «освоение среды», «врастание», «зебра», «ностальгия». Их символично-метафорическое обозначение возникло на основе анализа «дневников настроения», тематических сочинений и тематико-ассоциативных рисунков. Характер общения на этих стадиях оказался неоднозначным. Позитивные тенденции общения в ВЛОГ наблюдались лишь на второй и третьей стадиях. Остальные стадии («вырванный корень», «зебра», «ностальгия») сопровождалась неустойчивостью отношений, пассивностью, индивидуализмом, перепадами настроения, упрямством.

Обобщая, полученные эмпирические данные можно отметить, что выявленная динамика общения в ВЛОГ существенно отличается от динамики общения здоровых детей, находящихся в условиях большей комфортности и соревновательной активности. Некоторое сходство в развитии общения у детей ВЛОГ можно найти в сопоставлении с динамикой экспедиционных и лабораторно-экспериментальных групп, находящихся в стрессогенно-депривационных условиях жизнедеятельности (Л.А. Китаев-Смык). К общим же моментам в динамике всех выше при-

Изучение особенностей кризисов профессионального становления личности ..

веденных групп, можно отнести наличие разноразовного маятникообразного эффекта в групповом настроении. В одних случаях он характеризуется ярко выраженной энергичностью и полнотой цикла («позитив - негатив - позитив» или наоборот «негатив - позитив - негатив»), а в других - слабой выраженностью и нечеткой полнотой маятникового цикла. Особую значимость в данных временных группах приобретает психологическое сопровождение их развития и жизнедеятельности.

Истинная цель психологического сопровождения, - по мнению И.В. Дубровиной, - заключается в обеспечении полноценного психического развития и психологического здоровья (полного душевного комфорта, физического и соци-

ально-психологического благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов).

В процессе социально-психологического сопровождения лечебно-образовательной деятельности создаются комфортно-конструктивные условия, подобные «социальному оазису» (А.С. Чернышев) и социальному закаливанию (М.И. Рожков), деятельно-стной оптимизации и средствами эмоционального обеспечения (Н.П. Фетискин). Адаптированная нами полимодальная технология «Радуга интересных и коллективно-творческих дел» актуализирует не только интеллектуально-творческие потенциалы и потенциалы лидерства, эмпатии, коммуникативности, но и создает возможности для группового развития.

И. А. УМАНСКАЯ

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Проблематика, связанная с профориентационной сферой на современном этапе достаточно актуальна и обширна. Профессиональное самоопределение является значимой частью личностного самоопределения и исследования в данной сфере можно назвать стержневыми при рассмотрении вопросов развития личности, потому что профессиональная деятельность дает множество возможностей реализации себя как личности, своих жизненных замыслов, актуализации собственных потенциалов современному человеку. Так как профессиональная деятельность является ведущей деятельностью современного человека, оценка своей успешности (или неуспешности) в профессии для многих людей - это показатель того насколько он состоялся в жизни вообще.

Последние два десятилетия происходит расширение рамок профориентационной науки. Если раньше фактически все исследования в этой области были направлены на проблему выбора профессии и соответственно на достаточно ограниченную возрастную категорию, то сейчас данное направление рассматривает проблемы, ко-

торые касаются различных возрастных категорий, а так же вопросы, касающиеся качества профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации. Многие проблемы, такие как безработица, вынужденная смена места работы или переквалификация, работа в нестабильных организациях, психологические проблемы людей предпенсионного и пенсионного возраста, а так же кризисы профессионального становления, долгие годы были не востребованы, ситуация меняется, и это - показатель социальных изменений, происходящих в нашей стране.

Наши исследования в проблематике профориентации велись в направлении изучения особенностей кризисов профессионального становления в различных образовательно-возрастных группах, в частности изучались такого рода кризисы в юношеском (исследовалась взаимосвязь индивидуальных свойств и особенностей протекания такого рода кризисов) и зрелом возрасте, у студентов гуманитарных специальностей и педагогов дошкольного и начального образования.

Действительно, важное место в профессий

нальном становлении принадлежит кризисам профессионального становления, которые выражаются в изменении темпа и вектора профессионального развития личности и сопровождаются перестройкой смысловых структур профессионального сознания, переориентацией на новые цели. Выделяют два типа такого рода кризисов: нормативные и ненормативные. К нормативным относятся кризисы учебно-профессиональной ориентации, выбора профессии, профессиональных ожиданий, профессионального роста, профессиональной карьеры и социально-профессиональной самоактуализации. К ненормативным те, которые обусловлены неблагоприятными обстоятельствами в реализации профессиональных планов карьеры (Анцифиров Л.П., Гришина Н.В., Зеер В.А., Климов Е.А., Маркова А.К., Пряжников Н.С. и др.).

Знание психологических механизмов, закономерностей и особенностей кризисных явлений позволяют их учитывать и конструктивно преодолевать. Человек, интересующийся своим внутренним миром, стремящийся познать себя и испытывающий вследствие этого неудовлетворенность, стремится анализировать в своей профессиональной кризисные явления. Уход от решения данных проблем грозит человеку профессиональной дезадаптацией, крушением профессиональных надежд, несостоятельностью профессиональной биографии, что в свою очередь осложняет процесс личностного самоопределения.

Кризисы могут протекать кратковременно, бурно или постепенно, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. В любом случае они порождают психологическую напряженность, неудовлетворенность социально-профессиональной средой, собой. Степень сознания личностью кризисов индивидуальна, она зависит от протекания кризисной ситуации, так как при благополучном разрешении такой ситуации человек редко осознает данное явление как кризис. Важно отметить, что конструктивно разрешенные кризисы стимулируют профессиональное развитие личности, поднимают его на более высокий уровень развития.

Изучая кризис профессионального становления в юношеском возрасте, в период от 18 до 25 лет (Выготский Л.С., 1974) нами была предпринята попытка выявить взаимосвязь между индивидуально-типологическими свойствами лично-

сти и особенностями протекания кризиса профессионального становления на данной стадии развития. Мы предположили, что некоторые свойства личности коррелируют с особенностями протекания кризиса профессионального становления. Можно говорить о следующих выводах: у юношей и девушек с высоким уровнем самомнения риск возникновения кризисной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью гораздо выше, чем у людей с низким уровнем этой особенности. Молодые люди с высоким уровнем сензитивности тяжело переносят изменения в профессиональной деятельности высокую степень напряженности и плохо адаптируются в новых условиях, что так же приводит к кризису и усложняет его протекание. Спонтанность же, наоборот смягчает кризисные явления, в том случае, если только она не приводит к антисоциальному поведению. Для людей с высокой тревожностью наиболее важным является выполнение такой работы, при которой можно самостоятельно планировать пути и порядок выполнения работы и действовать исходя из привычных стереотипов. В обратном случае возможно возникновение стресса, а следовательно и кризис, застой, стагнация.

Высокий уровень агрессивности предполагает понижения уровня риска наступления кризиса, так как предполагается, что такой человек активно противостоит влиянию среды. Высокий уровень развития таких свойств личности как радикализм и доминантность понижает возможность возникновения кризиса, консерватизм и конформизм наоборот повышает. Самодостаточность, в отличие от зависимости как правило позволяет избежать кризисных состояний.

Изучая особенности возникновения и протекания кризиса у студентов ВУЗа гуманитарных специальностей мы исследовали взаимосвязь данного явления и мотивации обучения. Анализ эмпирических данных показал, что мотивация обучения студентов, неудовлетворенных выбором профессии, разочарованных в ней или в учебном заведении, с повышенным уровнем тревожности и напряженности отличается от мотивов студентов, не прибывающих в профессиональном кризисе. У первой категории преобладают следующие мотивы: добиться одобрения родителей и окружающих; быть примером для сокурсников; мотив социальной значимости, если существует тенденция к понижению бое-

Изучение особенностей кризисов профессионального становления личности ..

требованности и популярности данной профессии; мотивация к успеху (при повышенной тревожности); успешно учиться, сдавать экзамены на 4 и 5, получать стипендию (при любой неудаче в этом); не отставать от сокурсников; избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Вторая категория, в исследовании, продемонстрировала доминирование мотивы другого рода: получить диплом (мотив не связан с познавательной активностью, он направлен на социальное признание); приобрести глубокие и прочные знания; обеспечить успешность бушующей профессиональной деятельности; получить интеллектуальное удовлетворение; успешно продолжить обучение на последующих курсах (для целеустремленных и сознательных студентов это не является проблемой, для остальных - отдаленная перспектива); не запускать учебные предметы (студенты интенсивно занимающихся учебной деятельностью успевают выполнить программу, те которые добровольно запускают учебные дисциплины, делают это осознанно, не испытывая по этому поводу существенного беспокойства).

Изучая психологические особенности кризисов профессионального становления личности педагогов дошкольного и начального образования, мы сделали следующие выводы о том, что кризисы профессионального становления являются психологической характеристикой динамического процесса профессионального становления личности. Уровень их осознаваемости педагогами дошкольного и начального школьного образования достаточно высок (98%).

Типы и виды выделяемых педагогами кризисов зависят от возрастных особенностей и педагогического стажа. Ухудшение социально-экономических условий увеличивает уровень выраженности фиксируемых педагогами кризисов. Это прослеживается в кризисах профессиональных ожиданий, профессиональной карьеры, в ненормативном кризисе.

Так же выделение разных типов и видов кризисов профессионального становления зависит от субъективного значения кризиса для профессионального и личностного развития. Кризис профессионального роста является для большинства педагогов актуальным.

Данного рода кризисы детерминируются объективными и субъективными факторами. Соотношение этих факторов изменяется в про-

цессе профессионального становления: в кризисе профессионального роста субъективные факторы преобладают над объективными. Личность становится субъектом своего профессионального становления. В качестве основных факторов, детерминирующих кризисы профессионального становления, выделяются (по уровню выраженности) следующие: смеха ведущей деятельности; неудовлетворенность социально-профессиональных потребностей личности; изменение социальной ситуации развития; недовольство профессионально-образовательным статусом; неблагоприятные обстоятельства профессиональной жизни; неготовность к профессиональному самоопределению.

Представленность и уровень выраженности этих факторов изменяется в зависимости от типа кризиса,

У педагогов с высокой нервно-психической устойчивостью меньше проявляется синдром эмоционального выгорания и как следствие они легче переживают кризисы профессионального становления. Данная категория педагогов больше удовлетворена собой, не пытаются облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, меньше испытывают ощущение эмоционального перенапряжения и чувство опустошенности, а также меньше склонны к негативному оцениванию себя в профессиональном плане.

Также нас заинтересовала проблема профессиональных кризисов в зрелом возрасте, в частности способов их преодоления. Подытоживая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

Профессиональный кризис у лиц зрелого возраста проявляется в негативном отношении к содержанию и условиям труда, к коллегам, руководству и клиентам. Данный период сопровождается снижением эмоционального тонуса и комфорта, повышением напряженности, социальной фрустрированности, низким уровнем удовлетворенности основных потребностей в ходе трудовой деятельности. Профессиональные планы работника в этом случае приобретают пессимистическую направленность, прежние мечты и намерения теряют привлекательность, профессиональные ценности перестают удовлетворять. Также снижается степень удовлетворенности основных потребностей. Можно предположить, что развитие негативных эмоций является

результатом разочарования в актуальных возможностях. Вместе с тем, такое состояние подталкивает личность к необходимости преобразования ситуации и преодоления кризисных явлений в профессиональной деятельности.

Помимо эмоциональной сферы, кризис распространяется на социальные отношения, приводя к развитию социальной фрустрированности. Наиболее отчетливо неудовлетворенность проявляется в отношении образования, материального положения и жилищных условий, отношениях с друзьями и близкими знакомыми, отношениях в семье, проведении досуга, возможностях проводить отпуск, возможностях выбора работы.

Ситуация усугубляется тем, что не все причины, приводящие к развитию профессионального кризиса, зависят от личности и, таким образом, могут быть устранены ею. Опрос показал, что большое значение для профессиональной удовлетворенности сотрудников зрелого возраста имеет достойное материальное вознаграждение, ощущение стабильности, возможность принимать участие в управлении организацией, заслуженная оценка труда и продвижение по службе, гармоничные отношения в коллективе. В том случае, когда указанные факторы не устраивают работника, вероятность возникновения профессионального кризиса очень велика.

Показательно также то, что обследованные сотрудники лишь отчасти признают за собой возможность самостоятельного преобразования ситуации. Преодоление кризиса мыслится большинством работников через смену места работы. Другой возможный вариант - переход в другой отдел, филиал или продвижение по службе. Однако такой вариант может быть признан эффективным лишь отчасти, т.к. не устранены субъективные причины, которые спровоцировали переход (недостаточный уровень образования или квалификации, например). На устранение субъективных противоречий, препятствующих профессиональной удовлетворенности, ориентированы лишь единицы. Как правило, это мужчины. У них отчетливо выражено стремление к повышению образовательного и профессионального уровня.

Другая стратегия преодоления профессионального кризиса подразумевает утрату интереса к профессиональной деятельности и последующую стагнацию или уход с работы и ориен-

тацию на дом и быт. Указанная стратегия наиболее характерна для женщин.

Таким образом, полученные данные расходятся с данными других исследователей, которые утверждают, что женщины в зрелом возрасте более активны в критической ситуации (Хухлаева О.В., 2002). Можно предположить, что это справедливо для ситуации, когда семейные обстоятельства и уровень материальной обеспеченности не позволяют женщине заниматься только домашними делами и отказаться от выполнения профессиональных обязанностей.

Другой причиной пассивности женщин зрелого возраста при преодолении профессионального кризиса может быть влияние социальных стереотипов. Маскулинный характер современного общества, предпочтение мужчин на руководящих и ответственных должностях могут препятствовать развитию карьеры женщин, признанию их профессиональных заслуг. Другая причина заключается в том, что женщины менее склонны к риску, а активное преодоление профессионального кризиса подразумевает определенный риск, например, занятие предпринимательской деятельностью как возможность удовлетворения материальных потребностей).

Парадокс, выявленный в ходе исследования, заключается в том, что при достаточно высоких амбициях испытуемые (и мужчины, и женщины) не склонны прилагать значительных усилий к преобразованию ситуации. По мнению большинства, профессиональные трудности разрешаются вместе со сменой места работы или профессии.

Эта особенность может объясняться отсутствием опыта действий в конкурентной рыночной среде. В отличие от западных стран, где конкуренция на рабочем месте очень велика, и осознание этого факта свойственно многим поколениям, в нашей стране конкурентные отношения установлены сравнительно недавно. Следствием этого может быть личностная пассивность работников при высоком уровне амбиций.

Итак, наши исследования в области изучения кризисов профессионального становления достаточно разнообразны, касаются различных возрастных категорий и представителей разных профессий. Однако нам представляется возможным и перспективным дальнейшая разработка данной проблематики в следующих направлениях: изучение особенностей протекания и преодоления ранее не изученных нами типов кризисов; ана-

Изучение особенностей кризисов профессионального становления личности .

лиз тендерных особенностей кризисов профессионального становления; применение активизирующих профконсультационных методик (Пряжников Н.С., 2002) для различных возрастных категорий

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития. - М.: Политиз-

дат, 1974. - 432 с.

2. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. - 400 с.

3. *Хухлаева О.В.* Психология развития.-М.: Академия, 2002.-208 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

В. М. БАСОВА

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ

Одной из приоритетных целей современного образования является воспитание, которое под влиянием происходивших и происходящих в российском обществе социально-экономических преобразований, претерпевает значительные изменения и с точки зрения многообразия подходов к определению его сущности, и с позиции возможного содержания воспитательной деятельности в различных образовательных учреждениях и воспитательных организациях, и в отношении потенциалов используемых технологий. Это ставит современных исследователей перед необходимостью осмысления прошлого и настоящего опыта организации воспитательной работы с детьми, подростками, учащейся молодежи, изучения сложившейся парадигмы воспитания, разработки на основе проведенных изысканий научно-методических основ педагогической деятельности.

В соответствии с выше названным, на кафедре социальной педагогики, ставшей приемником исследовательских традиций кафедры теории и методики воспитательной работы, преподавателями, аспирантами и соискателями вслется научный поиск в нескольких направлениях.

Во-первых, на протяжении последнего десятилетия в поле зрения ученых находятся проблемы повышения эффективности воспитательного процесса в сельской школе, от развития которой во многом зависит благополучие страны.

В ходе проведенных исследований было отмечено, что наблюдается существенная разница в знаниях выпускниками сельских школ своих прав, в вопросах их информированности о происходящем в ближайшем окружении, в регионе, стране, мире; в оценке ситуации в семье, школе; в событийном ряде, в ощущениях безопасности, защищенности, счастья, в знании себя, в видении своего будущего; в понимании отдельных этических категорий, степени выраженности отдельных ценностных ориентиров, в умении

принимать самостоятельные решения. Это позволило сделать несколько выводов. Во-первых, исторически сложилось так, что сельский ребенок взрослеет в особой социокультурной среде, у него формируется специфический габитус на базе своеобразного переплетения темпоральных модусов, локальных (коротких) социальных связей, дефицита одновозрастного общения, сложного взаимодействия традиционной и инновационной культур, ограниченного числа агентов социализации, тендерной асимметрии, влияющих прямо или косвенно на данный процесс. Во-вторых, овладение социальными знаниями, их эмоциональное проживание в общественной практике протекает медленнее, чем у их городских сверстников, в силу чет картина мира у них противоречива. Она, с одной стороны, реалистична применительно к ближайшему окружению и идеалистична в отношении удаленных субъектов социализации. Причем, чем депрессивнее район, тем сильнее это выражено. В-третьих, поскольку социальная компетентность предполагает знания о социальных объектах и тенденциях изменений в них, о характере их влияния друг на друга и на жизнь человека, то изучение содержания образования на селе, уровня компетентности окружения сельской ребенка диктуют необходимость особой организации педагогической деятельности, специфических принципов при отборе ее содержания, особой подготовленности к этому работников образовательных учреждений.

В работах Н.Г. Крыловой «Педагогические условия самореализации подростка в деятельности сельского учреждения дополнительного образования», О.Р. Голованова «Социально-педагогические условия организации досуговой деятельности старшеклассников в сельском социуме», Г.П. Шреметовой «Педагогическое обеспечение социального самоопределения сельских школьников в процессе предпрофильной подго-

товки», Л.Г. Осиповой «Формирование опыта социального взаимодействия подростков в информационной образовательной среде сельской школы», О.В. Пополитовой «Организационно-педагогические условия социальной адаптации учащихся малочисленной школы в сельском социуме» и ряде других определено: самореализация подростка в сельском учреждении дополнительного образования в значительной мере связана с приоритетностью предметно-практической деятельности, овладением конкретными инструментальными умениями; значимостью одобрения деятельности подростка взрослыми и сверстниками из его ближайшего окружения; вариативностью содержания деятельности и характера участия в ней подростка; конструированием в деятельности и отношениях сельского учреждения дополнительного образования ситуации успеха для участников педагогического процесса; открытостью учреждения дополнительного образования социально-значимым влияниям среды, интеграцией воспитательных возможностей сельского социума. Сам педагогический процесс, обеспечивающий успешность самореализации подростка в деятельности такого учреждения, складывается из трех взаимосвязанных этапов; включение подростка в деятельность сельского учреждения дополнительного образования; обретения смыслов в деятельности; разветвления самореализации подростка.

Главным педагогическим условием организации досуговой деятельности старшеклассников в сельском социуме, которая обеспечивает его позитивное общечеловеческое развитие, следует признать создание культурно-досугового пространства как той объективной реальности с очертанием контуров, в котором осуществляется их до сего вое взаимодействие на основе общности интересов, удовлетворения совпадающих или сочетающихся запросов, потребностей отдельных групп школьников.

Досуговое пространство функционирует, сохраняется, развивается, если обеспечиваются его устойчивость через программирование деятельности и подвижность через обновление форм, позиций, ролей, если используются такие педагогические средства, как длительная сюжетно-ролевая игра, ситуации проб деятельностью, образца, оценивания, успеха, погружения.

Для достижения позитивных результатов в социальном самоопределении сельских школь-

ников, учитывая специфику сельского образа жизни, социума, образовательного процесса, личного опыта общения подростка и его жизнедеятельности, необходима продуманная система превентивных педагогических действий и их педагогическое обеспечение, которое включает:

- систему элективных курсов, направленных на расширение кругозора учащихся в вопросах сущности труда, его роли в жизни человека, мира профессий и принципов ее выбора, потенциалов человека, профессиональной карьеры и закономерностях ее строительства;
- организацию различных видов деятельности, в которых подросток получает возможность осуществить выбор, основываясь на полученных знаниях и умениях;
- создание условий для социальных проб и экспериментирования;
- проживания позиции участника, исполнителя, организатора и ее изменения в различных ситуациях;
- систему помощи, поддержки, сопровождения всех участников образовательного процесса.

Средствами, с помощью которых реализуется педагогическое обеспечение исследуемого процесса, являются: обучение, игра, диалог, сам выбор. Приемами - пробуждение личностного смысла, инициирование активности, вооружение способами жизнедеятельности, обозначение позиций, демонстрация образцов и отношений.

Содержание педагогического обеспечения процесса социального самоопределения сельских школьников на этапе предпрофильной подготовки будет эффективным, если она предполагает: совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элективных курсов, внеклассных воспитательных мероприятий, содержания социальной практики и профессиональных проб в образовательном пространстве школы, базирующихся на принципах дифференциации, индивидуализации, комплексной диагностики профессиональных интересов и социальных ценностей сельских подростков; программу повышения профессионального мастерства педагогов, построенную на практико-ориентированном подходе; систему работы с родителями по развитию их психолого-педагогической компетентности и систему социального партнерства в рамках населенного пункта, района, региона.

Обогащенная средствами информированных

коммуникативных технологий образовательная среда сельской школы становится ресурсом совместной деятельности, обеспечивающим включенность школьников в различные варианты социального взаимодействия, требующие от ребенка овладения и реализации соответствующих наборов социальных действий, расширяющих рамки социальных контактов.

Модель процесса формирования опыта социального взаимодействия у подростков в информационной образовательной среде школы может быть представлена в виде четырех взаимосвязанных компонентов: ценностно-целевого, содержательного, организационно-процессуального, оценочно-результативного.

Участие в телеконференциях, форумах, выполнение роли модератора, сначала совместно с педагогами, а затем самостоятельно, размещение информации на сайт школы и экспозиций в виртуальный музей, организация и проведение Интернет-акций, участие в ежегодном очно-заочном проекте «Экологическая тропа» и «Виртуальное паломничество» создают ситуации ценностного ориентирования, формируют отношение к информации, позволяет последовательно разворачивать ситуации информированного взаимодействия, обогащая опыт школьника.

Особенностями процесса социальной адаптации учащихся малочисленной школы в сельском социуме являются: медленный темп и инерционный характер; относительная доступность для понимания и воздействия школьника на окружающий социум (природа, сельскохозяйственное производство, школа) и относительная отчужденность учащихся от власти, средств массовой информации, социальных организаций и институтов; ценностная противоречивость окружающего пространства; различие духовно-ценностных потенциалов школы и сельского социума.

Повысить эффективность этого процесса позволяет реализация модели сельской малочисленной школы «Школа - крестьянское хозяйство». Она включает ценностно-ориентационный, целевой, содержательный, технологический и организационный блоки, и ориентирована на обеспечение социальной адаптации учащихся в сельском социуме. Модель предполагает следующие направления деятельности образовательного учреждения: сельскохозяйственное (грамотное ведение личного подсобного хозяйства), эко-

номическое (хозяйствование, отношения между людьми в процессе производства и обмена товаров), духовно-нравственное (идеалы и духовные ценности), социокультурное (организация свободного времени), личностное (система отношений к себе и с собой).

Организационно-педагогическими условиями эффективной социальной адаптации учащихся малочисленной школы в сельском социуме определены: построение образа жизни сельской школы по аналогии с жизнедеятельностью крестьянского хозяйства; включение различных категорий сельских жителей вместе с коллективом педагогов и школьников в деятельность по обустройству социальной среды на принципах социального партнерства, с учетом межпоколенческих связей; организация межличностного и межгруппового взаимодействия на региональном, межрегиональном, международном уровнях.

Результатом социальной адаптации учащихся малочисленной школы в сельском социуме являются: адекватность восприятия сельского социума и себя самого; тактика поведения школьника в соответствии с происходящими в сельской среде изменениями, осознанная включенность в производственные, экономические, семейные, досугово-рекреационные отношения.

Во-вторых, появление новых типов и видов образовательных учреждений, изменение содержания их деятельности, технологий обучения, методического инструментария воспитания потребовали осмысления их опыта на основе идей гуманистической психологии и педагогики, что и было сделано в диссертационных работах А.С. Антипова, М.В. Гелас, И.Р. Конжина, С.Ю. Свешникова и других.

Изучая социальное воспитание, условия его эффективности в школе полного дня А.С. Антипов доказывает: появление и распространение школ полного дня призвано гарантировать каждому ребенку право на качественное обучение, гармоничное развитие, помощь семье в подготовке детей к жизнедеятельности в современном обществе, к их личному и профессиональному самоопределению. Этому способствует интеграция учебной и воспитательной деятельности, работы на уроке, в классе, во внешкольной среде, в ходе реализации инвариативной и вариативной частей образовательной программы.

В модели школы полного дня одним из ведущих направлений является социальное воспита-

ние учащихся, создание благоприятных условий для личностной активности, для осуществления учеником осознанного выбора сфер жизнедеятельности и определения собственной позиции по отношению к происходящему в окружающей действительности. Она должна включать целевой, содержательный, организационный, технологический, процессуальный и мониторинговый компоненты.

В образовательной программе учебного заведения такого типа акцент должен быть сделан на реализацию развивающих, компенсирующих, социализирующих функций обучения и воспитания, так как значительную часть времени школьник находится в школе, в социально выровненной среде, в ситуации свободного личного выбора, включен в про социальную деятельность в разновозрастном сообществе, что позволяет успешно формировать его социокультурные умения и обогащать социальный опыт,

Успешным социальное воспитание в школе полного дня будет, если системообразующим элементом при проектировании содержания вариативных воспитательных программ является ориентация на формирование социокультурных умений у учащихся и соблюдаются следующие организационно-педагогические условия: создан позитивный бытийный фон (комфортные социально-бытовые условия, развивающая предметно-эстетическая среда); обеспечена максимальная удовлетворенность потребностей учащихся и реализация социального заказа родителей; используется индивидуально-ценностный подход в воспитательной работе, и она строится на деятельностной основе,

С.Ю. Свешников, рассматривая условия успешной самореализации школьника в воспитательном пространстве лица, приходит к выводу, что для этого необходимо наличие команды единомышленников; многомерность жизнедеятельности школьников, многоаспектность их деятельности, вариативность позиций, ролей, предоставляющих возможность каждому осуществить индивидуальный выбор личностно значимого вида деятельности; наличие в воспитательном пространстве образовательного учреждения возможности для пробы сил, самопроявления и самопритя.

М.В. Гелас, И.Р. Конжин, касаясь формирования личностных перспектив у старшеклассников и их подготовки к преодолению сложных

жизненных ситуаций, установили: для формирования личностных перспектив у старшеклассников, как комплекса будущих событий, необходимо наличие в профессиональном сознании педагогов образца этого процесса—его модели; реализация событийного и индивидуально-личностного подходов в воспитании, наличия в образовательном учреждении системы воспитательной деятельности, ориентированной на открытость, социальное партнерство, вовлечение социума, семьи, дополнительного образования в этот процесс, а также включение самих учащихся старших классов в социально-полезную деятельность в микрорайоне школы, в решение социальных проблем сверстников; основой для успешного преодоления сложных жизненных ситуаций является наличие витагенного опыта, получаемого стихийно и в целенаправленно организованном процессе подготовки, рассматриваемом как организация процесса накопления старшеклассниками индивидуального опыта успешного преодоления сложных жизненных ситуаций. При этом преодоление сложных жизненных ситуаций понимается как деятельность личности по поиску и установлению равновесия между ее потребностями и требованиями ситуации, обеспечивающее условия разрешения противоречий и развитие личности.

Основу содержательного компонента такой подготовки составляют следующие педагогические средства: ситуационно-ролевые и имитационные игры, социально-психологический тренинг личностного роста, метод моделирования ситуаций. Процессуального - ряд последовательных этапов: этап личностной проблематизации и актуализации; этап проб и упражнений, формирование ситуативных способов преодоления сложных жизненных ситуаций; формирование обобщенных способов преодоления и перенос их в жизненную практику.

Педагогическими условиями эффективной подготовки старшеклассников к преодолению сложных жизненных ситуаций являются: организация личностно, ценностно-ориентирующего пространства в период пребывания старшеклассников; обеспечение включенности старших школьников в значимые жизненные ситуации и стимулирование активности в преодолении сложностей в реальных и имитируемых ситуациях; организация педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к преодолению

Социальное воспитание

нию сложных жизненных ситуаций.

В-третьих, исследуя процесс воспитания социальной ответственности у учащейся молодежи Е.Н. Бобкова, С.Н. Васильев, И.А. Гладышева, отмечают: процесс воспитания социальной ответственности в условиях образовательного учреждения включает в себя три взаимосвязанных этапа: усвоение системы знаний о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме; расширение диапазона усвоенных прав и ответственностей, опыта пользования ими в ходе участия в тренинге социальной ответственности, социальном проектировании; закрепление полученного опыта принятия ответственных решений в социально значимой деятельности (социальных акциях), в ситуациях осознанного выбора определенной линии поведения.

Понимание социальной ответственности как качества зрелой личности, позволяющие ей на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими, успешно выполнять поставленные задачи, требует соблюдения ряда условий: отношение ее к одному из важнейших элементов компетентности, сориентированности на развитие самостоятельности личности, ее способности к

саморегуляции при всесторонней диагностике личностных изменений, использования социально-профессиональных проб и психолого-педагогической поддержки учащейся молодежи.

Наряду с проанализированным объектом и предметом исследования молодых ученых в последние годы стали: воспитание учащихся в поликультурной среде (Е.М. Карпова, О.П. Щукина), приемных детей в замещающей семье (Ж. А. Захарова, Э.И. Чугунова), развитие социального творчества у подростков, студенческой молодежи (Т.Ф. Асафова, Т.В. Козырева), использования социально-ориентирующих игр в воспитательной деятельности (О.В. Миновская, О.С. Семенова), социальное воспитание в дошкольном учреждении (О.С. Щербинина), профилактика девиантного поведения (Б. Колобов) и другие.

Таким образом, выполненные на кафедре работы позволяют понять смысл происходящего в современной практике воспитания, с одной стороны, и помогают увидеть проблемы, которые нуждаются в дальнейшем осмыслении, с другой. В частности, такие из них, как помощь воспитанникам в различных сферах самоопределения, в построении программ личностного роста, в преодолении трудностей творческой самореализации, социальной адаптации в меняющемся мире на разных возрастных этапах.

А.И. ТИМОНИН

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Наше понимание социально-педагогического обеспечения исходит из ряда разрабатываемых современной наукой идей, которые находятся на междисциплинарном уровне, порождены взаимопроникновением и взаимодополнением различных отраслей человеческого знания. В первую очередь, это отдельные положения концепции воспитательных систем (научная школа Л.И. Новиковой), в соответствии с которыми образовательное учреждение можно рассматривать как педагогическую систему и как систему со-

циально-педагогическую. В данном контексте педагогическая система – более узкое понятие, но она является основой социально-педагогической системы. Рассматривая проблему управления, авторы подчеркивают, что такого рода системы являются самоорганизующимися, а в качестве важнейшего фактора их существования и развития называют взаимодействие системы и среды.

Другим основанием можно считать понимание воспитания как целенаправленного управ-

ления процессом развития личности, предложенное Х.Й. Лийметсом. Развивая эту идею, В. А. Якунин предлагает рассматривать обучение и воспитание с позиций теории управления. Опираясь на исследования Ф.Е. Василюка, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшкина, А.В. Филиппова, В.А.Якунина в качестве основной единицы педагогического процесса выделяет не педагогическую задачу, а учебно-педагогическую ситуацию.

В качестве третьего тезиса, служащего основой для нашей работы, выдвинута идея управления ресурсами, разрабатываемая в теории менеджмента (Е.Н. Геворкян, Ю.Д. Денисов, А.И. Добрынин, И.В. Еремина, Г.П. Журавлева, Ю.М. Каныгин, В.Д. Катаев, С.С. Носова, В.Ф. Сытник) педагогике и психологии, в теории социальной работы (И.Н. Герчикова, Дж.У. Дункан, И.Г. Зайнышев, Б.В. Куприянов, Х.Х. Перман, А.И. Тимонин, А. Файоль, М.В. Фирсов, Г. Форд, Й. Штумпетер, Г. Эмерсон).

Традиционное представление об управлении раскрывается в таких характеристиках как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления, влияние управляющей системы на управляемую с целью перевода последней в качественно новое состояние, внедрение элементов научной организации труда. Сегодня в управлении происходит переход от «философии воздействия» к «философии взаимодействия», сотрудничеству, рефлексивному управлению. В данном контексте привлекает своей личностной направленностью теория менеджмента. В свою очередь, в науке существует понимание менеджмента как искусства управления различного рода ресурсами.

В нашем понимании *социально-педагогическое обеспечение* - это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида, которая предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установление взаимосвязей их функций в определенных организационно-педагогических формах.

Проблема социально-педагогического обеспечения различных аспектов становления лич-

ности наиболее активно исследуется Костромской педагогической школой. За последние десять лет в диссертационном совете Костромского государственного университета по специальности «13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)» под нашим руководством защищено восемь исследований, посвященных социально-педагогическому обеспечению. Это работы Т.Е. Коровкиной, Л.М. Бочковой, А.Ф. Драничникова, Е.В. Лигновской, А.М. Холичевой, О.Л. Ереминой, И.А. Гусевой, Ю.А. Поларшинова.

Исследования проводились на базе воспитательных организаций двух типов - общеобразовательной школы и высшего учебного заведения. При этом общеобразовательная школа выступает институтом социально-педагогического обеспечения двух принципиально различных процессов - социального становления школьника (в различной аспектности) и профессионального становления молодого педагога. Работы, выполненные на базе вуза, также могут быть разделены на две группы, в основании деления которых лежит специфика учебного заведения - гражданский университет и военный вуз.

Следовательно, анализ проведенных исследований и практики социально-педагогического обеспечения, выступающей их предметностью можно строить на основании следующих критериев:

- специфика актуальных задач социализации конкретной группы воспитанников (или личности как, например, при исследовании социально-педагогического обеспечения становления молодого педагога), создание условий для решения которых становится целью социально-педагогического обеспечения;

- специфика воспитательной организации, являющейся субъектом социально-педагогического обеспечения.

И, исходя из этого:

- специфика содержания, технологических и организационных рамок взаимодействия воспитательной организации с окружающей ее социальной средой.

Социально-педагогическое обеспечение различных сторон личностного и социального становления учащегося общеобразовательной школы рассматривалось в работах А.М. Холичевой и О.Л. Ереминой. Первое исследование посвя-

Социальное воспитание

щено обеспечению разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях, второе - обеспечению физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся в школе полного дня.

В обоих случаях предметность и логика работ не подразумевает конкретизации возраста школьников, поэтому здесь имеются ввиду и младшие школьники, и подростки, и юноши. В работе А.М. Холичевой речь идет об обеспечении процесса решения социально-психологических задач, встающих перед школьником в процессе социализации (но классификации задач социализации, предложенной А.В. Мудриком), которые заключаются в самореализации личности в значимых для нее сферах жизнедеятельности и взаимоотношений, которые складываются на институциональной основе разновозрастного школьного творческого объединения. Именно разновозрастность объединения позволяет ему стать пространством реализации разнообразных потребностей школьников, которые актуализируются на различных возрастных этапах. Например, потребности быть опекаемым, испытываемые младшими школьниками, потребности реализовать свою взрослость через опеку над младшими, актуальные для подростков, потребности взаимодействовать с педагогами на равных, характерные для ранней юности и другие.

Работа О.Л. Ереминой посвящена социально-педагогическому обеспечению процесса решения естественно-культурных задач, встающих перед ребенком в процессе социализации. Они связаны с достижением определенного уровня физического развития и включают в себя:

- познание телесного канона, в степени характерной для каждого возраста;
- развитие и реализацию физических задатков;
- освоение норм и правил здорового образа жизни при учете особенностей, свойственных полу и возрасту воспитанника.

В школьном возрасте успешность решения естественно-культурных задач существенно влияет на социально-психологический статус человека.

В студенческом возрасте актуализируются задачи профессиональной социализации. Именно процесс профессионального становления становится центральным предметом социально-педагогического обеспечения в ряде работ. Так, в

диссертационном исследовании Т.Е. Коровкиной рассматриваются вопросы социально-педагогического обеспечения профессионального становления будущего учителя на начальном этапе обучения в вузе.

Задачи, решаемые в процессе социально-педагогического обеспечения, формулируются ею как преодоление противоречий объективно возникающих у первокурсников. Среди них:

- противоречие между обусловленными новым социальным статусом требованиями к личности студента, его ответственности за себя и свои поступки и неготовностью вчерашних старшеклассников к их реализации. В его разрешении, как утверждает автор, должны быть задействованы все личностные ресурсы и ресурсы социальной среды, ряд институциональных ресурсов (способ организации учебно-воспитательного процесса в вузе и наличие педагогов, его осуществляющих) и субкультурных ресурсов общности (набор ценностных ориентаций, норм поведения, статусная структура, предпочитаемые способы организации свободного времени, фольклор, знаки и символы). Взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимоактуализация этих ресурсов осуществляется через ознакомительно-адаптационный сбор первокурсников, систему кураторства старшекурсников и аспирантов;

- противоречие между потребностями личности в самореализации, самоутверждении, защите, принятии и изменением жизненной ситуации, вхождением в новую общность со своеобразной структурой, ценностями и возможностями. Как отмечено в работе автора, в разрешении данного противоречия задействованы личностные ресурсы (потребности, обусловленные возрастными особенностями, занимаемая личностью позиция, наличие жизненного опыта, индивидуальные свойства и уровень их развития), ресурсы социальной среды и ряд субкультурных ресурсов общности (набор предпочитаемых источников информации и способов проведения досуга, статусная структура, набор ценностных ориентаций и норм поведения). Функциональное назначение этих ресурсов реализуется в следующих формах: ознакомительно-адаптационный сбор первокурсников, традиционные дела факультета и университета, система кураторства, научно-педагогические отряды и объединения;

- противоречие между высокими требованиями к учебным умениям и самоорганизации сту-

Социально-педагогическое обеспечение становления личности

дента, предъявляемыми вузом, и наличным уровнем их развития. В разрешении данного противоречия автором используются все личностные и институциональные ресурсы, а также возможности субкультуры общности (предпочитаемые источники информации, фольклор). Ознакомительно-адаптационный сбор первокурсников, кольцевые лекции психолого-педагогического цикла, система кураторства старшекурсников и аспирантов как организационные формы предполагают управление функционированием этих ресурсов;

- противоречие между возрастными потребностями в личностном и профессиональном самоопределении, поиске путей его реализации и недостаточностью знаний о себе, своих возможностях и возможностях среды для осуществления этих процессов. Преодоление данного противоречия, подчеркивает Т.Е. Коровкина возможно благодаря личностным ресурсам, субкультурным ресурсам общности, а также ряду институциональных (способ организации учебно-воспитательного процесса в вузе и наличие педагогов, его осуществляющих, технологии высшего образования), ресурсов социальной среды. В работе Т.Е. Коровкиной это противоречие разрешается через использование ознакомительно-адаптационного сбора первокурсников, традиционных дел факультета и университета, кольцевых лекций психолого-педагогического цикла, систему кураторства, деятельности научно-педагогических отрядов и объединений;

- противоречие между накопленным опытом взаимодействия с педагогами, имеющимся у студента образом профессии и профессиональной деятельности и научными знаниями об этих сферах социальной жизни, транслируемыми вузом. По мнению автора, данное противоречие может быть преодолено благодаря личностным и институциональным ресурсам и ряду субкультурных ресурсов общности (набор предпочитаемых источников информации, набор ценностных ориентаций, норм поведения и взаимодействия, определенные увлечения, вкусы, специфические знаки и символы) и ресурсам социальной среды.

Диссертация Л.М. Бочковой также выполнена на исследовательской базе Костромского государственного университета. Ее предметом является определение содержания и методики социально-педагогического обеспечения формиро-

вание коммуникативной культуры личности студента в вузе (на примере студентов факультета физической культуры). В данной работе выделяются следующие противоречия, которые приводят к необходимости социально-педагогического обеспечения изучаемого процесса:

между требованиями характерной для университета коммуникативной культуры и усвоенными образцами коммуникативного поведения, характерными для современной молодежной субкультуры;

между накопленным опытом взаимодействия и требованиями к коммуникативной компетентности;

между необходимостью расширения и углубления представлений о различных ситуациях взаимодействия и содержанием, возможностями организации образовательного процесса;

- между нормами конкуренции и борьбы, свойственными спорту, и ориентацией процесса на гуманистические идеалы и общечеловеческие ценности.

Эти противоречия, с одной стороны, являются естественными движущими силами процесса формирования коммуникативной культуры студента специальности «Физическое воспитание», а с другой - требуют специфической обеспечивающей деятельности, которая позволила бы влиять на интериоризацию личностью соответствующих элементов культуры с последующей их экстериоризацией в поведении, взаимодействии, общении.

Противоречия, которые решаются в процессе социально-педагогического обеспечения межкультурного взаимодействия курсантов военного вуза, Е.В. Лигновской определяются следующим образом:

- между необходимостью формирования у курсантов патриотических чувств, позиции защитника Отечества и развития толерантности и уважения к представителям других народов и культур. В разрешении данного противоречия должны быть задействованы, в первую очередь, институциональные и личностные ресурсы. Их взаимосвязь осуществляется через такие организационные формы как диспуты, дискуссии, информационные сборы, обсуждение тематических телепередач, пресс-клуб;

— между культивированием дисциплинированности и беспрекословного подчинения приказам в военном вузе и потребностью развития

Социальное воспитание

демократичности и равноправия в отношениях между людьми в гражданском обществе. В решении данного противоречия задействованы институциональные, личностные, ряд средовых и субкультурных ресурсов. Функциональное назначение этих ресурсов реализуется в следующих формах: инструктивные собрания, творческие кружки, коллективные творческие дела в отделении, взводе и роте, парады, военные смотры, участие в творческих делах других учебных заведений;

- между относительной автономностью существования военного вуза в среде региона и потребностью курсантов в проживании разнообразных ситуаций межкультурного взаимодействия. Данное противоречие преодолимо с помощью совокупности личностных и средовых ресурсов, усиленных влиянием институциональных и субкультурных ресурсов. Организационные формы при этом ориентированы, с одной стороны, на подготовку к разнообразным ситуациям межкультурного взаимодействия в тренингах, на специальных занятиях, а с другой - на проживание подобных ситуаций в реальном взаимодействии во время стажировок, практик, участия в научных конференциях, товарищеских спортивных матчах;

- между иерархизированностью взаимоотношений военных и относительной неопределенностью статусов в отношениях гражданского населения. В преодолении противоречия задействованы, в первую очередь, личностные ресурсы, а затем субкультурные, средовые и институциональные ресурсы. Основные организационные формы: индивидуальные и групповые беседы, продуктивные игры, анализ проблемных ситуаций, аналитические и рефлексивные групповые обсуждения, дискуссии, социальные проекты.

На примере данных работ, а также проанализировав исследования И.А. Гусевой, Ю.А. Поларшинова можно сказать, что в наиболее общем представлении социально-педагогическое обеспечение, организованное в вузе, ориентировано на управление ресурсами для решения студентом следующих задач:

- освоение нового социального статуса с присущими ему ценностями, нормами, моделями поведения;

- адаптация к новой социальной общности и условиям жизнедеятельности;

- приобретение учебных умений, развитие способностей к самоорганизации;

- создание пространства самореализации студента отвечающее актуальным потребностям в социальном и личностном самоопределении;

- формирование нового, объективного представления о будущей профессии.

Послевузовский этап социализации рассматривается в работе А.Ф. Драничникова, которая посвящена проблеме социально-педагогического обеспечения профессионального становления молодого педагога в условиях сельской школы. Автором отмечается, что личностная и социальная ситуация молодого педагога, начинающего свой профессиональный путь в сельской школе, характеризуется рядом особенностей. Молодой педагог, приобретая опыт профессиональной деятельности, одновременно стремится транслировать наличные знания, умения в повседневную жизнь сельской школы. Однако особенности среды, которые заключаются в более жесткой субординации и патриархальности системы отношений в педагогическом коллективе, в меньшей гибкости и восприимчивости школы к новому, затрудняют внедрение информационного и технологического потенциала педагога в образовательный процесс. Молодые педагоги испытывают трудности и в связи с отсутствием необходимого опыта деятельности в условиях сельской школы. Это негативно сказывается на процессе профессионального роста и саморазвития молодого педагога сельской школы. Вместе с тем, среди особенностей сельской школы существует немало таких, которые способствуют профессиональному становлению молодого педагога: внимание педагогического коллектива к молодому учителю, наличие возможностей для реализации педагогом своих способностей не только в школе, но и за ее пределами.

А.Ф. Драничников определяет противоречия, которые обуславливают необходимость разработки проблемы социально-педагогического обеспечения исследуемого процесса:

- между реальными возможностями молодого педагога и требованиями, которые к нему предъявляются сельской школой;

- между потенциалами сельской школы, среды и неэффективностью их использования для профессионального становления молодого педагога;

- между имеющимся практическим опытом

Социально-педагогическое обеспечение становления личности

работы с молодыми педагогами в условиях сельской школы и отсутствием научно-обоснованной системы профессионального становления молодого педагога в условиях сельской школы.

Следовательно, в этом случае целевые ориентиры социально-педагогического обеспечения концентрируются в следующей области:

- освоение молодым педагогом нового социального статуса;
- приобретение предметного опыта профессиональной деятельности и перенос его в открытую среду села;
- развитие моделей поведения, которые позволят педагогу противостоять некоторой инертности, свойственной для сельской школы, реализовать собственный информационный и технологический потенциал.

Таким образом, анализируя проведенные исследования по критерию возраста воспитанников, можно утверждать, что технология социально-педагогического обеспечения в данных работах и в практике базовых образовательных учреждений применяется для создания условий, облегчающих решение наиболее актуальных задач социализации:

- для школьников — социального становления, постепенного вхождения в мир взрослых людей
- для студентов - подготовки к профессии и нового статуса взрослого, самостоятельного человека;
- для выпускника вуза - адаптации в профессиональном сообществе, освоение статуса молодого специалиста и опыта практической педагогической деятельности.

В целом, можно утверждать, что личностный ресурс с возрастом человека, как правило, нарастает, поэтому от подросткового возраста к поствузовскому этапу социализации все более настойчивыми становятся указания авторов исследований на необходимость субъектного включения личности воспитанника в различные виды деятельности, созданию условий для трансформации процесса воспитания в процесс самовоспитания.

Содержание и технология социально-педагогического обеспечения значительно обусловлены возможностями той воспитательной организации, на основе которой оно организуется. В настоящее время исследования проводились на базе общеобразовательных школ и высших учеб-

ных заведений. Их особенности отражались авторами через содержательную характеристику институциональной группы ресурсов.

Так, в работе А.М. Холичевой выделены следующие институциональные ресурсы, то есть средства, присущие школе как воспитательной организации: педагогический коллектив, воспитывающая среда, организационная структура, материально-техническая база, содержание основного образования.

О.Л. Еремина применительно к своей теме определяет ресурсы школы следующим образом: квалификация педагогического коллектива (учителей физкультуры, педагогов дополнительного образования, организующих деятельность детских объединений спортивной и физкультурной направленности), наличие сотрудников, в круг должностных обязанностей которых входит оздоровление учащихся и организация среди них физкультурно-оздоровительной деятельности (в первую очередь, комплексной медико-социально-психолого-педагогической службы); содержание основного и дополнительного образования, разработанность вариативных программ физкультурно-оздоровительной деятельности; содержательные характеристики воспитывающей среды школы - признанные большинством учащихся спортивные и физкультурные традиции, обычаи, значимые даты и события, символика и форма спортивных объединений; организационная структура школы - наличие специализированных служб и объединений, реализующих различные функции в процессе организации физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся; материально-техническая база - наличие специализированных помещений, инвентаря для организации физкультурно-оздоровительной деятельности.

Необходимо учесть, что содержание данных ресурсов зависит от специфики конкретного учебного заведения. Так в работе О.Л. Ереминой это школа полного дня, а в исследовании А.М. Холичевой—Центр образования. Эти школы гораздо шире развивают на своей основе дополнительную образовательную деятельность в разнообразных формах детских объединений - секций, кружков, «школ», ассоциаций и др.

В работе А.Ф. Драничникова школа выступает основой социально-педагогического обеспечения не учащихся, а работающих в ней молодых педагогов, при этом содержательная харак-

теристика институциональных ресурсов несколько отличается от вариантов, предлагаемых в предыдущих работах: реализуемая образовательная программа школы, уровень профессионального мастерства членов педагогического коллектива, возрастной и квалификационный состав педагогического коллектива, наличие инновационной деятельности в школе, используемые технологии обучения, психологический климат коллектива, традиции организации совместной деятельности, стиль управления педагогическим коллективом, уровень развития методической деятельности в школе, преобладающие мотивы профессиональной деятельности членов педагогического коллектива.

В анализе опытно - экспериментальной работы по социально-педагогическому обеспечению профессионального становления молодого педагога в условиях сельской школы, автор подчеркивает, что чем насыщеннее и разнообразнее учебная, внеурочная, методическая, внешкольная деятельность школьного и в том числе педагогического коллектива, то есть, чем больше ресурсный фонд, тем эффективнее идет процесс профессионального становления.

Высшее учебное заведение - это воспитательная организация, которая во многом принципиально отличается от общеобразовательной школы. Институциональная группа ресурсов вуза в исследованиях представлена следующим образом.

К институциональным ресурсам вуза Т.Е. Коровкина относит содержание и технологии определенного уровня образования, структуру образовательного учреждения и организации учебно-воспитательного процесса в нем, наличие педагогов, в чьи функциональные обязанности входит осуществление образовательного процесса. К группе субкультурных ресурсов общности, формирующейся на базе факультета, она относит специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей, а также статусную структуру; набор предпочитаемых источников информации; определенные увлечения, вкусы и способы свободного времяпрепровождения; фольклор, специфические знаки и символы, присущие общности.

К внешним ресурсам изучаемого процесса Л.М. Бочкова относит традиционную коммуникативную культуру места постоянного проживания

студента, его взаимодействие с различными учреждениями образования и культуры, административными органами, общественными и политическими движениями и организациями, содержание и технологии образовательного процесса на факультете, традиции организации внеаудиторной деятельности студентов, позиционное самоопределение преподавателей, набор ценностных ориентаций, специфических знаков и символов, норм поведения, взаимодействия и отношений носителей субкультуры факультета, предпочитаемое времяпрепровождение.

В исследованиях, посвященных военному вузу (Е.В. Лигновская, Ю.А. Поларшинов), выделены следующие институциональные ресурсы: относительная автономность существования военного вуза в социуме, наличие специально организованных структур, необходимых для жизнедеятельности и личностного развития курсантов, регламентированность жизнедеятельности курсантов, широкие возможности кадрового, материального, функционального и содержательного обеспечения образовательного процесса, строго иерархизированная система управления и администрирования, ориентированность образовательного процесса на воспитание патриотизма, гордости за свою Родину, национального самосознания, устойчивых морально-нравственных качеств личности; и субкультурные ресурсы общности, возникающей в вузе: гипербализированная структурированность общности и взаимоотношений в ней, формализованность норм и форм приемлемого поведения в общности, ориентированность формальной и межличностной систем отношений на символы и ритуалы, размежеванность формальной и неформальной системы взаимоотношений, специфическая коммуникативная культура сообщества, предпочтение непосредственного общения в качестве основного источника информации.

Таким образом, можно выделить несколько конкретных видов ресурсов, которые названы во всех работах, характеризующих социально-педагогическое обеспечение в общеобразовательной школе и вузе:

- содержание образовательного процесса;
- кадровый состав воспитательной организации;
- технологии образовательного и воспитательного процесса;
- организационная структура учреждения;

Социально-педагогическое обеспечение становления личности

- ценностно-смысловая и событийная атмосфера сообщества, формирующегося на основе учреждения;
- поведенческие нормы и модели взаимодействия, традиционные для учреждения;
- материально-техническое обеспечение учреждения.

Однако, в каждой работе совокупность институциональных ресурсов, необходимых для решения конкретных задач социально-педагогического обеспечения, становится уникальной за счет построения иерархии ресурсов по степени их значимости, во вторых, за счет насыщения каждого из видов ресурсов специфическим содержанием. Так, например, в вузе гораздо выше автономность каждой от дельной личности, ниже педагогический контроль за ней; в то же время студенты имеют больше возможностей участвовать в деятельности самоуправления и определять содержание жизни на факультете; между учителем и школьником трудно преодолевается система «субъект-объектных» отношений, тогда как для вуза исторически более принята система отношений «на равных». Между военным и гражданским вузом также существует ряд принципиальных отличий, что, безусловно отражается в характеристике институциональных ресурсов, например, в военном вузе ниже, чем в гражданском уровень самостоятельности курсанта; здесь существует и влияет на каждого отдельного члена сообщества система военно-профессиональных ценностей, основанных на историко-патриотических традициях и выражающихся в жестком нормировании и ритуализации поведения и взаимодействия между курсантами, курсантами и командирами, преподавателями.

Взаимодействие со средой, организуемое в вузе и школе также имеет ряд особенностей, хотя подчинено общей цели - созданию «открытого» пространства личностного и социального становления воспитанника, редукции опыта, приобретенного в благоприятных условиях воспитательной организации за ее пределы, в реальные жизненные ситуации.

А.М. Холичева, в целях социально-педагогического обеспечения разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях использует следующие ресурсы социальной среды - средства, присущие субъектам жизни микрорайона: социальным и воспитательным организациям микрорайона, общественным

объединениям и организациям граждан, территориальным органами самоуправления микрорайона, органам местной печати.

О.Л. Еремина к ресурсам социальной среды или средствам, присущим субъектам жизни микрорайона: социальным и воспитательным организациям микрорайона, общественным объединениям и организациям граждан, территориальным органам самоуправления микрорайона, органам местной печати, относит, во-первых, сам факт наличия и деятельности на территории микрорайона социальных организаций, цели деятельности которых ориентированы на социальное развитие личности и могут в ряде компонентов совпадать с задачами организации физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся; во-вторых, это материально-техническая база этих организаций, накопленный ими опыт, кадровый, информационный, организационный, финансовый, временной потенциал, который может быть активизирован в целях совместной со школой полного дня оздоровительной работы; в третьих, «имидж» школы в восприятии сообщества микрорайона, отношение к ней как к социально-значимой организации, выполняющей важную социокультурную миссию в микрорайоне.

В обоих исследованиях подчеркивается, что школа, работающая в обособленно микрорайоне, выполняет особую социокультурную миссию. Она становится образовательным и духовным центром не только для учащихся, но и для всего сообщества микрорайона, может объединять на своей базе людей с различными интересами, объединять их деятельность с деятельностью детей.

Для школы взаимодействие со средой начинается с работы с семьей школьника, с привлечения родителей к школьной жизни ребенка (урочной и внеурочной). Особое значение приобретает сотрудничество с учреждениями дополнительного образования и культуры, работающими в микрорайоне, которые могут стать пространством самореализации учащихся, презентации достигнутых успехов, базой для организации взаимодействия в новом сообществе.

Говоря о средовых ресурсах, А.Ф. Драничников особо подчеркивает атмосферу, традиции села, отношение к специалистам с высшим образованием у жителей, то есть те специфические потенциалы, которые возникают именно в среде сельской школы.

Социальное воспитание

Для условий вуза особое значение приобретают связи с учреждениями и организациями по профилю будущей специальности выпускника, предприятиями и сообществами, которые могут стать основой разнонаправленной социальной активности оудента (от социальных учреждений, помощь клиентам которых может стать предметом волонтерской деятельности до объединений типа молодежного парламента или молодежного правительства, где студент получает возможность определенного влияния на развитие целого региона, выдвигая проекты, которые могут быть частично или полностью реализованы).

Е.В. Лигновская и Ю.А. Поларшинов видят ресурсы социальной среды военного вуза в эпизодической включенности курсантов во взаимодействие с различными элементами внешней социальной среды, взаимодействии со средой в качестве представителей консолидированной социальной организации, имеющей заданную цель и направленность действий; наличии объектов, определенным образом включенных в социальную структуру города (храм, офицерское собрание, военно-исторический центр, спортивный комплекс).

Средовые ресурсы в каждом исследовании представляют собой потенциалы или средства, выявленные на пересечении двух плоскостей: потребностей воспитанника и объективных условий, в которых функционирует школа. Максимально возможное сближение этих двух показателей говорит об оптимальном использовании ресурсов среды.

Таким образом, результаты всех освещенных нами исследований свидетельствуют о следующем:

- технология такого обеспечения в практике базовых образовательных учреждений применяется для создания условий, облегчающих решение наиболее актуальных задач социализации людей разного возраста: дат школьников - социального становления и профессионального самоопределения, постепенного вхождения в мир взрослых людей; для студентов — подготовки к профессии и нового статуса взрослого, самостоятельного человека; для выпускника вуза - адаптации в профессиональном сообществе, освоение статуса молодого специалиста и опыта практической педагогической деятельности;
- личностный ресурс с возрастом человека,

как правило, нарастает, если происходит субъектное включение воспитанника в различные виды деятельности, создаются условия для трансформации процесса воспитания в процесс самовоспитания;

- так как содержание и технология изучаемого процесса обусловлены возможностями той воспитательной организации, на основе которой оно реализуется, их эффективность во много зависит от институциональной группы ресурсов;

- существует ряд институциональных ресурсов, которые необходимы для эффективности социально-педагогического обеспечения в образовательном учреждении: содержание образовательного процесса; кадровый состав воспитательной организации; технологии образовательного и воспитательного процесса; организационная структура учреждения; ценностно-смысловая и событийная атмосфера сообщества, формирующегося на основе учреждения; поведенческие нормы и модели взаимодействия, традиционные для учреждения; материально-техническое обеспечение учреждения.

- совокупность институциональных ресурсов, необходимых для решения конкретных задач социально-педагогического обеспечения, становится уникальной за счет построения иерархии ресурсов по степени их значимости, за счет насыщения каждого из видов ресурсов специфическим содержанием;

- ресурсы среды способствуют созданию «открытого» пространства личностного и социального становления воспитанника, редукции опыта, приобретенного в благоприятных условиях воспитательной организации за ее пределы, в реальные жизненные ситуации;

- средовые ресурсы представляют собой потенциалы или средства, выявленные на пересечении двух плоскостей: потребностей воспитанника и объективных условий, в которых функционирует тот или иной социальный институт. Максимально возможное сближение этих двух показателей говорит об оптимальном использовании ресурсов среды.

Следовательно, анализ проведенных исследований и практики социально-педагогического обеспечения, выступающей их предметностью можно строить на следующих основаниях:

- учете специфики актуальных задач социализации конкретной группы воспитанников (или личности как, например, при исследовании со-

Исследование коллективной жизнедеятельности как пространства социального воспитания

циально-педагогического обеспечения становления молодого педагога), создание условий, для решения которых становится целью социально-педагогического обеспечения;

- учете специфики воспитательной организа-

ции, являющейся субъектом социально-педагогического обеспечения;

- учете специфики содержания, технологических и организационных рамок взаимодействия воспитательной организации с окружающей ее социальной средой.

Б. В. КУПРИЯНОВ

ИССЛЕДОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОСТРАНСТВА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В школе должен сработать
«эффект соленого огурца».

В.Ф.Шаталов

Развитие представлений о воспитании в работах Г.В. Лейбница, Ж.Ж. Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессори, Д. Дьюи, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого содействовало в поисках основополагающего обстоятельства воспитания: воспитательной (образовательной среды), педагогической реальности, коллективной жизнедеятельности.

Реконструируя педагогические исследования 1999-2008 гг. в нашей научной группе, следует отметить, что для нашей научной группы наиболее адекватным показался последний терминологический вариант. Отсюда, можно констатировать, что все заявляемые научные проблемы в семнадцати кандидатских диссертациях решены в русле одной мета-проблемы - организация коллективной жизнедеятельности как способа существования воспитательной организации, пространства осуществления социального воспитания.

Отсюда возникает целый ряд частных вопросов, которые ставились, разрешались, уточнялись, формулировались вновь, ответы проверялись на аналогичном материале. Прежде всего, вопросы, которые касаются того, *что собой представляет жизнедеятельность воспитательной организации*, воспитательную коллектива, детско-взрослого сообщества, каково соотношение жизнедеятельности и социального воспитания? Вторая группа вопросов *проблематизирует классификацию форм организации жизнедеятельности и социального воспитания* различных категорий населения: основания и

обоснования. Вопросы, отнесенные к третьей группе, претендуют на особое место - раскрывают *сопряженность индивидуальных процессов изменения (развития, ценностной ориентации личности) и коллективной жизнедеятельности и коллективного воспитания*.

Исследование *коллективной жизнедеятельности* наиболее явно сформулировалось в диссертационной работе Е.А. Салиной [11] сюжетно-ролевая игра была представлена в качестве способа организации коллективной жизнедеятельности учреждения дополнительного образования детей. В названном исследовании стали оформляться следующие положения:

- коллективная жизнедеятельность воспитательной организации ориентирована на взаимодействие с окружающей средой;

- коллективная жизнедеятельность организационно может поддерживаться игрой — имитацией.

Второе положение раскрывалось Е.А. Салиной так: игра как способ организации бытия детей и взрослых позволяет стимулировать активность участников жизнедеятельности, снизить индивидуальную подростков тревожность за счет восприятия участия в жизнедеятельности как социальных проб [11]. Опираясь на работы Н.П. Анисимовой, А.И. Тимонина, Е.А. Салина употребила в диссертации понятие «контекст» под которым стал упоминаться конструкт - своего рода скелет коллективной игры, который стал интегратором различных видов занятий школьников, субъективным планом взаимодействия

подростков с социально-природным окружением. Еще одна важная черта диссертации Е.А. Салиной состояла в попытке представить компоненты коллективной жизнедеятельности- игры: содержание игры, игровой контекст, задачи воспитания, форма организации, воображаемая ситуация, правила игры, игровая роль, результат воспитания. Несомненная ценность модели состояла в том, что между задачами воспитания и результатами оказывалась жизнедеятельность двух уровней: первый, тот, который выстраивали педагоги и второй - который случался для воспитанников.

Использование в работе Е.А. Салиной слова «контекст» (игровой, социальный), дало начало широкой эксплуатации данного понятия. Именно контекст (ценностно-смысловой план) в 2003-2004 гг. становится нервом исследования коллективной жизнедеятельности. Ключом к пониманию контекста как ценностно-смыслового плана жизнедеятельности воспитательной организации была цитата из А.С. Макаренко. Практика совместной деятельности поставила на повестку дня вопрос о том, как называть временное объединение, возникшее в колонии им. А.М. Горького для заготовки хвороста. Опираясь на военно-партизанскую романтику революционной борьбы, которая непосредственно и существенно отразилась в сознании колонистов, А.С. Макаренко, пользуясь терминологией, принятой в Красной армии, задал слова, определившие игровой контекст жизнедеятельности колонии на долгие годы: «отряд», «рапорт», «командир отряда».

Сегодня, после значительного поиска в направлении ценностно-смыслового плана представляется возможным предположить, что именно этот элемент может быть определен в качестве связующего звена между ценностями социальных общностей — ценностей воспитательных коллективов и смыслов человека, включающегося в жизнедеятельность воспитательной организации как необходимый этап успешного вхождения в общество,

В понимании ценностно-смыслового плана (контекста) принципиальным является определении А.В. Мудриком личности как системы отношений к себе и самим собой, к миру и с миром. Достаточно интересные результаты в этом смысле были достигнуты в исследовании Н.П. Шибаевой [17], Изучая проблемы воспита-

ния студента факультета иностранных языков, автор достаточно остро поставила вопрос о ценностно-смысловом плане в восприятии страны изучаемого языка. Действительно в начале нового века было очевидно неприменимость идей «пролетарского интернационализма» и явные недостатки либеральной концепции «Культуры мира», осознавалась необходимость разработки конструктивного варианта отношения к иноязычному миру.

Аналитическая работа привела Н.П. Шибаяву к следующей схеме: «отношение к себе как участнику взаимодействия с миром страны изучаемого языка» (образ Я как участника взаимодействия с миром страны изучаемого языка), «отношение к миру страны изучаемого языка» (образ страны изучаемого языка), «отношение с миром страны изучаемого языка (образ допустимого взаимодействия с миром страны изучаемого языка)». Подставляя в эту формулу противоположные значения, мы получаем три названные варианты.

Действительно «образ Я как участника взаимодействия с миром страны изучаемого языка» выстраивается через оппозиции: «альтруизм - эгоизм», «прагматизм - бескорыстие», «идеализм - реализм», «самостоятельность-зависимость», «мессианство (подвижничество) - аутентичность».

Образ страны изучаемого языка раскрывается через «космополитизм - национализм», «догматизм - критичность и плюрализм», «враждебность-толерантность», «универсальность - дискриминация, «социоцентризм - гомоцентризм (гуманизм)», «унифицированность - многообразие», «доверие - подозрительность».

Соответственно «Образ допустимого взаимодействия с миром страны изучаемого языка» проявляется в «милитаризме - пацифизме», «насилии - ненасилии», «закрытости - открытости», «монологичности-диалогичности». Современные события и позиция нынешнего российского руководства с очевидностью показала конструктивный вариант международной политики: «прагматизм, реализм, самостоятельность, аутентичность, критичность и плюрализм, гуманизм, признание многообразия, толерантность, открытости, диалогичности и т.д.

Весьма интересный ценностно-смысловой план коллективной жизнедеятельности детских объединений в учреждениях социального обслужи-

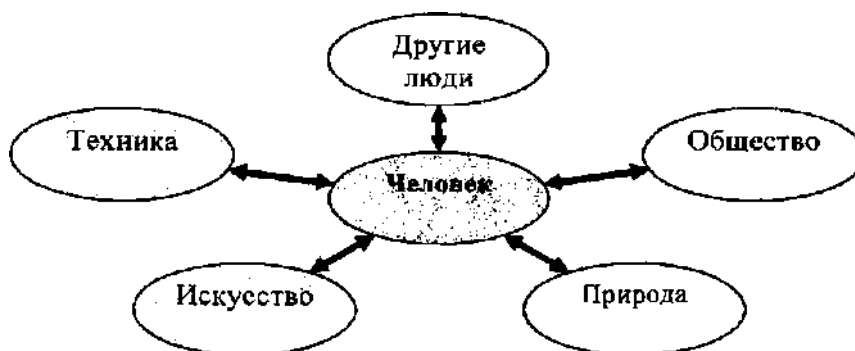
жизни населения охарактеризовала в своей диссертации О.Н. Бессонова (Веричева): «ориентации на ценности общей заботы (социального творчества, толерантности, результативности и социальной значимости совместной деятельности)» [2]. Следует особо оговориться об одном из положений работы О.Н. Бессоновой, автор различила в коллективной жизнедеятельности социальный (управленческий), антропологический (экзистенциальный), педагогический аспекты.

В 2005 году в диссертационном совете по педагогике Костромского университета прошла успешная защита работы Е.В. Бусловой. В названном исследовании коллективная жизнедеятельность студенческого объединения, занимающегося музыкальным просвещением описывается следующим образом «содержание занятий представляет собой полилог, в котором музыкант-просветитель выступает посредником между автором музыкального произведения и слушателем;

субъективно воспринимается студентами как продолжение традиций российского общественного просветительства; способствует освоению студентами различных социальных ролей: художественного руководителя, менеджера, музыканта-просветителя (лектора-музыковеда, музыкального критика, солиста-инструменталиста, вокалиста, участника ансамбля исполнителей или хора), технического исполнителя» [4].

Анализ диссертационного процесса в рамках нашего научного направления позволяет уточнить некоторые социально-педагогические представления на основе методологической посылки А.В. Мудрика определения личности, «через развивающуюся систему отношений ребенка к миру, к себе, к себе, и самим собой». Уточнение состоит в определении отдельных секторов окружающего мира: природа, общество, люди, искусство, техника.

Рис. 1 Секторы «мира» социализации человека



Интерпретируя в названном ключе выполненные за десять лет работы можно утверждать, что исследователями нашего направления изучено в секторе отношений «Воспитанник - другие люди»:

- «отношение к людям» - воспитание милосердия будущей медицинской сестры (Т.А. Недоводеева) [7],
- «отношение с людьми» — регулирование социальных ожиданий (О.В. Миновская), формирование опыта нравственного поведения (Н.А. - Пашканова), формирование опыта самопрезентации (О.В. Шевердина).

Следующий сектор социализации человека - система отношений «Воспитанник - общество»,

согласно формуле раскладывается «на отношение к» и «отношения с»:

- отношение к обществу и государству может быть представлена такими проблемами как культурная идентификация учащихся (Е.В. Петрова) [9], помощь старшеклассникам-представителям юношеских субкультур (Н.А. Сенченко) [12], воспитание патриотических чувств (С.Н. Смирнов) [13],
- отношение с обществом - социальная самозащита (О.Н. Бессонова), общественной самоорганизации учащейся молодежи (Н.М. Филиппова), социальное творчество студентов (Т.В. Козырева).

Третий сектор социализации человека - от

Социальное воспитание

ношения «Воспитанник — природа» также разделяется на «отношение к природе» и «отношение с природой»:

— отношение к природе — экологического воспитания подростков (Е.А. Салина),

— отношение с природой - взаимодействие с природой сельского школьника (Э.Ю. Сорока) [9], воспитания сельских школьников в трудовых объединениях (О.Л. Ручко) [10].

Еще два сектора - отношения «Воспитанник - искусство» и «Воспитанник и техника» представлены формулами «отношений с искусством» работы Е.В. Буеловой (музыкально-просветительская деятельность студентов) [4], Э.В. Бобровой (самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности) [3] и отношений с техникой В.М. Баженов [1].

Еще два момента, представляющих интерес.

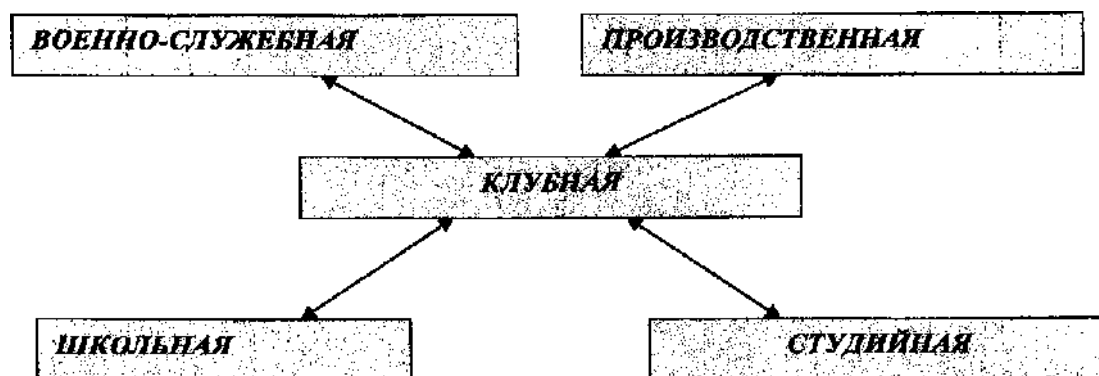
1. В ходе коллективного поиска удалось уточнить представления о коллективной жизнедеятельности воспитательной организации как *совокупности процессов функционирования с Чешско-взрослого коллектива, в ходе которого происходит удовлетворение потребностей индивидов, групп и всего воспитательного сообщества*

за счет внутри коллективного взаимодействия и взаимодействия с окружающей средой.

2. Осмысление подходов к пониманию педагогической реальности Н.М. Борытко, М.В. Воропаева, М.Г. Казакиной, А.В. Мудрика, А.А. Остапенко, позволяет выделить следующие планы жизнедеятельности воспитательной организации: индивидуально-групповой, ценностно-смысловой, целевой, содержательный, знаково-символический, организационный.

Изучение классификации *институциональных форм организации жизнедеятельности и социального воспитания* была заложена работой О.П. Бессоновой, однако наиболее явное решение было предложено с 2003 года, когда на основе анализа реального многообразия воспитательных организаций (общеобразовательных школ, вузов, учреждений дополнительного образования детей, детских и молодежных общественных организаций, смсн в загородных детских лагерях) было предложено пять форм социального воспитания школьников: школьная (гимназическая); производственная (ремесленная); студийная (лицейская); клубная; военно-служебная.

Рис 2 Институциональные формы социального воспитания



Школьная форма социального воспитания школьников и студентов была охарактеризована в диссертациях Э.В. Бобровой, Е.В. Буеловой, Н.П. Шибяевой (на примере музыкально-педагогического факультета и факультета иностранных языков университета), Т.А. Недоводеевой (медицинского училища). Производственная форма изучена на примере трудовых объедине-

ний сельских школьников (О.Л. Ручко) и индустриально-педагогического факультета (В.М. Баженов). Лицейскую форму социального воспитания в школе исследовала Е.В. Петрова, студийную форму социального воспитания студентов вуза в условиях внеаудиторной работы - Т.В. Козырева, аналогичную форму социального воспитания учащихся в общественных орга-

низациях рассмотрела Н.М. Филиппова. Военно-служебная форма социального воспитания в кадетском корпусе стала объектом изучения Н.А. Пашкановой и С.Н. Смирнова. Клубным формам социального воспитания посвятили свои работы О.Н. Бессонова (в учреждениях социального обслуживания), Н.А. Сенченко (в учреждениях дополнительного образования детей, работающих с представителями юношеских субкультур), О.В. Швердиной (в условиях ВДЦ «Орленок»).

В исследованиях Н.М. Филипповой и О.В. Швердиной серьезное внимание обращается на процессы самоорганизации жизнедеятельности молодежных и подростковых сообществ. Н.М. Филиппова в своей работе дает следующее определение «Общественная самоорганизация учащейся молодежи - естественный, спонтанный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется подростково-молодежное сообщество как постоянно развивающаяся структура - субъект взаимодействия с социальной средой и социальными институтами» [15]. В ходе этого исследования проявилось специфика социального воспитания в процессе общественной самоорганизации, объективно происходит, а субъективно не осуществляется (взрослый идет в общественные формирования детей не воспитывать их, помогать организовывать их самостоятельность). На основании данного утверждения оформилась задача изучить проблему соотношения сознательного участия взрослых, в том числе педагогов в социальном воспитании. Не получается ли здесь, что социальные институты и организации навязывают педагогам цели, ориентиры, варианты жизнедеятельности детско-подростковых сообществ. Другими словами возникает предположение о том, что степень предопределенности высокая, здесь происходит своеобразная самоорганизации воспитательных сообществ по аналогии с социальными сообществами взрослых. При этом для ребенка предопределенность создается укладом (жизнедеятельностью) родительской семьи, хотя вероятность проявления воспитанником независимости остается высокой.

Остановимся на *сопряженности индивидуальных процессов* изменения (развития, ценностной ориентации личности) и коллективной жизнедеятельности и *социального воспитания*.

Изучение специфики протекания процесса развития личности в жизнедеятельности воспитательных организаций осуществлялось в нашей научной группе под существенным влиянием концепции включения школьников в социальную деятельность (В.В. Рогачев, М.И. Рожков).

Существенными результатами в исследовании указанной проблематики можно назвать ряд социально-педагогических механизмов:

- освоения школьником содержания жизнедеятельности и самореализации в этом процессе (В.М. Баженов, Э.В. Боброва),
- включение школьника в жизнедеятельность воспитательной организации (О.В. Миновская, Э.Ю. Сорока),
- вхождение школьника в знаково-символический план коллективной жизнедеятельности (С.Н. Смирнов, Н.А. Сенченко).

В ходе диссертационного исследования нашего аспиранта В.М. Баженова (2000 г.), мы обнаружили явление, которое назвали «уменьшением модельности». Под моделью мы понимаем «создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом». Модель обладает познавательным потенциалом лишь тогда, когда она находится в определенном соответствии с исследуемым объектом, способна замещать его в ходе исследования и выполнять роль аккумулятора и источника получения о нем новой информации. Отсюда модельность может трактоваться как свойство отображения оригинала степень соответствия оригиналу. Высокая степень модельности в этом случае означает наиболее абстрактный вариант отражения: чем меньше модельности, тем более действия школьника приближаются к оригиналу жизнедеятельности. Если уместен пример, то речь идет о различиях между общей схемой (автомобиля, планера, судна) и действующей моделью. Идея уменьшения модельности является модернизацией положений академика А.А. Вербицкого¹. В концепции контекстного обучения названного автора в ходе реализации базовой учебной формы деятельность выступает в виде обобщенной - абстрактной модели, в процессе игры - деятельность становится менее обобщенной, более

Социальное воспитание

конкретной, реальной, а уже осуществление учебно-профессиональной модели дает возможность представить деятельность полностью реальной.

В диссертации В.М. Баженова был выявлена линейная динамика — уменьшение модельности, что применительно к изучаемой проблеме можно описать так: включаясь в жизнедеятельность учреждения дополнительного образования детей, школьник постепенно осваивает сферу жизнедеятельности, которая содержанию все более усложняется и приближается к тому виду, в котором существует в реальных социальных организациях, где реализуются соответствующие социокультурные функции. Описанный выше процесс «уменьшения модельности» может быть разделен на четыре фазы.

На *первой фазе* школьник включается в жизнедеятельность детского объединения учреждения дополнительного образования детей. Первая фаза отличается тем, что по содержанию собственно жизнедеятельности является дискретной — состоит из отдельных элементов, здесь преобладает обучение основам.

Вторая фаза процесса уменьшения модельности состоит в систематическом участии школьника в жизнедеятельности детского объединения. При этом имеются учебные и имитационные ситуации, уровень сложности решаемых задач нарастает, но не достигает уровня собственно жизнедеятельности ни по качеству, ни по сложности.

Третья фаза уменьшения модельности может быть обозначена как переходная, в ней представлены как обучение и имитация, так и собственно жизнедеятельность. Жизнедеятельность представляет собой решение достаточно сложных задач, соответствующих начальному уровню осуществления социокультурных функций. Первоначально жизнедеятельность появляется в виде отдельных эпизодов, затем эти эпизоды по времени становятся все более длительными, а прежняя обучение и имитация сворачиваются, оставаясь в виде отдельных эпизодов (раз от раза все более кратковременных).

На *четвертой фазе* уменьшения модельности школьники систематически решают задачи характера жизнедеятельности, конечно время от времени возникают отдельные элементы обучения и имитации.

Таким образом, механизм уменьшения мо-

дельности в социальном воспитании школьников показывает, как происходит вхождение школьника в жизнедеятельность более сложную и приближенную к реальности.

Однако наши исследования показали, что линейная динамика встречается крайне редко. Наши исследования на базе лагеря ролевых игр «Кентавр» с 1994 по 2004 гг. позволили выявить социально-педагогический механизм «увеличения модельности». Данный механизм работает в период, когда основные действия школьником уже освоены. Вначале интеллектуально одаренные, а затем и значительная часть воспитанников предпринимают попытки осмыслить освоенную деятельность и перевести ее на уровень моделей, абстрактных схем. Аналогичным образом происходит освоение детьми социального опыта: находясь в среде воспитательной организации школьник достаточно быстро осваивает нормы удовлетворения своих потребностей в данных обстоятельствах. Начиная с того момента, когда нормы освоены, воспитанники начинают их трактовать, объяснять, переводить в более-менее универсальные схемы решения различных жизненных задач.

Данный механизм отражает процесс включения школьника в жизнедеятельность воспитательной организации через постепенное и последовательное усложнение действий, субъективных отношений и представлений. В этом случае включение школьника в жизнедеятельность можно представить как последовательность индивидуальных состояний и процессов:

- эмоциональное стремление школьника к участию в коллективной жизнедеятельности детского внешкольного объединения;
- переживания школьника в ходе и после завершения индивидуального участия жизнедеятельности;
- познание школьником порядка действий при решении задач участия в жизнедеятельности (до полной схемы жизнедеятельности);
- упорядоченное участие школьника в коллективной жизнедеятельности (действия выполняются сознательно);
- анализ школьником собственного участия в коллективной жизнедеятельности (познание порядка действий вне участия в жизнедеятельности);
- познание школьником индивидуальных особенностей участия в коллективной жизнеде-

тельности (вне участия жизнедеятельности, до начала или после окончания);

- проверка школьников собственных представлений об индивидуальных особенностях участия в коллективной жизнедеятельности (в ходе участия в жизнедеятельности);

- осознание собственных приемов решения задач в осваиваемой сфере жизнедеятельности;

- индивидуальное самоопределение и его реализация. Рассмотрим и охарактеризуем эти промежуточные состояния и процессы подробнее.

Выше упоминавшееся определение личности А. В. Мудриком, имеет несомненный методологический потенциал. В диссертационном исследовании Э.В. Бобровой [3], где самореализация студента в музыкально-исполнительской деятельности рассматривается как сложный диалектический процесс, характеризующийся взаимодействием факторов, содействующих (предпосылки) и препятствующих (барьеры) данному процессу. Предпосылки и барьеры определяются совокупностью шести групп отношений студента:

- к осваиваемой сфере жизнедеятельности и с данной сферой жизнедеятельности;

- к среде и со средой, в которой осуществляется жизнедеятельность;

- самоотношением (отношением студента к себе) и отношениями с самим собой.

Приведем примеры.

Отношение к себе. Предпосылкой самореализации студента в музыкально-исполнительской деятельности является принятие личностью социальной роли музыканта-исполнителя. Соответственно барьером самореализации выступает низкая самооценка личности.

Отношения с собой фиксируют готовность личности к волевому усилию над собой в освоении музыкально-исполнительской деятельности и в ситуациях сценических выступлений. Барьером в этом случае становится низкий уровень саморегуляции, негативные переживания от монотонного характера репетиционной работы.

Отношения к музыкально-исполнительской деятельности отражают мотивацию студента к занятиям данным видом деятельности и его освоению. Данный фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от степени субъективной значимости музыкально-исполнительской деятельности. Предпосылкой самореализации выступает отношение к исполнитель-

ству как к творчеству и возможности передавать слушателю мысли и чувства автора музыкального произведения через собственную исполнительскую интерпретацию.

Отношения с музыкально-исполнительской деятельностью включают комплекс музыкальных способностей студента, наличный опыт освоения данного вида деятельности и непосредственные занятия музыкально-исполнительской деятельностью. Этот фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от уровня развития музыкальных способностей, характера предыдущего опыта обучения и исполнения музыкальных произведений и от интенсивности музыкальных занятий.

Отношения студента к среде, в которой он осуществляет музыкально-исполнительскую деятельность, представляют собой субъективное восприятие обстоятельств (помогающих или мешающих). Соответственно предпосылкой самореализации выступает ощущение психологической защищенности, отражение позитивного отношения со стороны окружающих людей. Предпосылкой также становится дух соревнования, принятие студентом творческой атмосферы сообщества музыкантов-исполнителей.

Отношения студента со средой, в которой он осуществляет музыкально-исполнительскую деятельность, отражают возможность студента влиять на внешние обстоятельства, управлять ими. В реальной практике музыкально-педагогических факультетов данный фактор выражен слабо.

Диалектический характер данных факторов проявляется в том, что при определенных условиях они могут выступать, в одном случае, как предпосылки, в другом - как барьеры самореализации студента в музыкально-исполнительской деятельности.

В диссертационном исследовании С.Н. Смиринова [13] раскрыт весьма важный социально-педагогический механизм, отражающий взаимодействие человека и знаково-символического плана жизнедеятельности: успешность социального воспитания школьников обусловлена следующей практикой использования символов - обеспечивается валентность содержания и формы символов, при амбивалентности способов их предъявления. Развитие этих представлений получило в диссертации Н.А. Сенченко [12], когда идентификация с субкультурой рассматрива-

Социальное воспитание

лась в русле индивидуальной валентности, а индивидуальная педагогическая помощь выстраивалась в рамках реализации механизма, описанного С.Н. Смирновым.

Подводя итог обзору исследований нашей научной группы, попытаюсь сформулировать наиболее актуальные направления дальнейшей работы. Прежде всего, важным представляется вопрос о субъективной реальности ребенка в коллективной жизнедеятельности: это и проблема самоопределения, идентификации, социально-психологического иммунитета. Второе направление состоит в изучении специфических свойств коллективной жизнедеятельности в рамках различных институциональных форм социального воспитания. Третий аспект перспективных разработок связан с исследованием внешней социокультурной поддержки ценностно-смыслового плана воспитательной организации (языки, социально-профессиональных и культурно-досуговых групп; институциональное взаимодействие воспитательных и социальных организаций).

Библиографический список

1. Баженов В.М. Педагогические условия формирования у будущих учителей технологии и предпринимательства проективных и конструктивных умений: Дис.... канд. пед. наук. - Кострома, 2000. - 228 с.
2. Бессонова О.Н. Организация жизнедеятельности детских объединений в учреждениях социального обслуживания населения: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2002. - 206 с.
3. Боброва, Э.В. Педагогическое сопровождение самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности: Дис.... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. - 238 с.
4. Буслова Е.В. Общественно-просветительская деятельность как средство социального воспитания студентов музыкально-педагогического факультета: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2005. - 223 с.
5. Козырева Т.В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. - 241 с.
6. Миновская, О.В. Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: Дис. ... канд. пед. наук.-Кострома, 2002. - 211 с.
7. Недоводеева Т.А. Воспитание милосердия у студентов медицинского училища: Дис.... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. - 256 с.
8. Пашиканова Н.А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: Дис.... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. - 219 с.
9. Петрова Е.В. Педагогические условия культурной идентификации учащихся класса с углубленным изучением обществоведческих предметов: Дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2006. - 223 с.
10. Ручко О.Л. Социально-педагогические условия воспитания школьников в трудовых объединениях: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2004. - 241 с.
11. Салина Е. А. Игра как метод экологического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук, - Кострома, 2002. - 187 с.
12. Сенченко Н.А. Социально-педагогическая помощь старшеклассникам-представителям юношеских субкультур: Дис.... канд. пед. наук. - Кострома, 2005. - 214 с.
13. Смирнов С. Н. Педагогические условия использования символики в воспитании патриотических чувств учащихся кадетского корпуса: Дис.... канд. пед. наук. - Кострома, 2002. - 191 с.
14. Сорока Э.Ю. Организация взаимодействия с природой в процессе социального воспитания сельских подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2001 - 170 с.
15. Филиппова Н.М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2007. - 213 с.
16. Шевердина О. В. Педагогические условия формирования опыта самопрезентации подростка во временном летнем объединении: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. - 226 с.
- П.Шибанова Н.П. Социальное воспитание студентов университета в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2002. - 184 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Актуальность данного направления в психолого-педагогических исследованиях обусловлена рядом причин. Во-первых, тенденциями развития современного общества, его ориентацией на открытость, интеграцию, демократизацию отношений, объединение усилий всех субъектов социального взаимодействия для решения задач, обеспечивающих условия для поступательного развития человеческой цивилизации, что требует от институтов социализации направить всю работу на ориентирование подрастающего поколения в жизненных вопросах, формирование у них компетентностей.

Во-вторых, процессами интернационализации и глобализации, которые в настоящее время протекают в мире, потребовавшими от современной молодежи умения выстраивать взаимоотношения в условиях разных укладов жизни, конфессиональных нюансов, экономических спецификаций, культурных традиций, умения вести социальный диалог. Не случайно в документах Совета Европы, в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года четко определено, что основополагающей целью образовательного учреждения является вооружение молодых людей базовыми (ключевыми) компетенциями, среди которых одно из ведущих мест отводится социальной, связанной со способностью человека принимать ответственные решения, активно участвовать в деятельности демократических институтов общества.

В-третьих, экономическими преобразованиями в стране и изменившимся характером социального заказа к институтам социализации молодого поколения, требованиями к ним обеспечивать жизненное, профессиональное, личностное самоопределение, конкурентоспособность, мобильность в условиях многообразия мнений и укладов жизни, ценностных ориентаций. Воспитание личности, готовой к жизни при таком стечении обстоятельств, специалистами также связывается с наличием и степенью выраженности у нее социальной компетентности.

В-четвертых, меняющейся социальной реальностью, попытками внесения коррективов в содер-

жание социализирующей деятельности общеобразовательной школы с учетом своеобразия трансформационных процессов в российском обществе, растущей опасности маргинализации той части молодежи, которая оказалась не готовой к конкурентной борьбе и полярному выбору. Одним из действенных путей предупреждения социальных девиаций в среде школьников и учащейся молодежи может стать педагогически целесообразное формирование у них социальной компетентности.

И, наконец, основополагающими идеями реформирования российского образования, которые базируются на компетентностном подходе и ставят педагогическую теорию и практику перед необходимостью освоения технологий обучения и воспитания, формирующих социальную ответственность, умение работать в команде, реализовывать свои потенциалы во взаимодействии с другими людьми. Все это потребовало от современной педагогической науки осмысления накопленных теоретических знаний по вопросам воспитания компетентной личности, обобщения имеющейся практики организации образовательного процесса, дающего ожидаемые результаты, приведения их в соответствие с новыми социальными реалиями, с международными стандартами, разработки методического инструментария формирования социально компетентного поведения учащихся на разных возрастных этапах, в разных типах школ, как в городской, так и в сельской местности.

Историко-педагогический анализ различных источников позволяет утверждать, что воспитание осведомленного в жизненных вопросах человека, социально информированного гражданина, знающего специалиста находит свое отражение в философских, социологических и педагогических концепциях многих авторов, начиная с глубокой древности. Свидетельство этому мы находим в трудах Аристотеля, Квинтиллиана, Платона, Э. Роттердамского, Сократа, в работах А. Дистервега, Ж. Руссо, Г. Спенсера, христианских теологов.

Феномен компетентности в зарубежном че-

Социальное воспитание

ловекознании интенсивно изучался в минувшем веке. Анализ публикаций в западно-европейской научной литературе позволяет говорить о том, что в последние годы в ней наиболее полно освещены различные аспекты формирования и развития коммуникативной, профессиональной, педагогической компетентностей, устанавливаются связи между уровнем сформированности и степенью дезадаптивности человека.

Компетентность в работах отечественных авторов (Б.В. Авво, И.Г. Агапов, В.А. Адольф, И.Т. Архипов, Н.А. Ахтамзян, В.В. Краевский, Л.А. Петровская, Н.Ю. Таирова, А.В. Хуторский и др.) чаще всего рассматривается в педагогике профессионального образования, в рамках подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов, в том числе социальных педагогов и социальных работников (Р.Б. Дериглазова, А.Б. Добудько, В.Д. Жеребкина, Л.И. Кобышева, Г.А. Кудрявцева, Н.В. Кузьмина, Т.П. Лаптыко, Г.В. Мухаметзяпова, А.М. Новиков, В.А. Сластен и др., А.В. Тихоненш, В.И. Юдин и др.).

В последнее время возросло количество исследований, посвященных различным видам компетентности: аутопсихологической (Т.Е. Егорова), коммуникативной (Е.Д. Божович, Ю.Н. Емельянов, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, Г.С. Трофимова, Е.Г. Шеина и др.), информационной (Н.Ю. Таирова), методической (Т.П. Гущина), эмоциональной (Е.В. Либина), языковой (Е.К. Юсеф и др.).

Вопросы социальной компетентности лишь сравнительно недавно стали предметом специального рассмотрения. В частности, в философии в рамках процесса гуманизации профессионального образования социальную компетентность изучает Л.Н. Шабатура, в психоневрологии - М.О. Ибриегит.

В то же время наибольшее число работ, посвященных данной проблематике, появляется на рубеже веков в психологии (Н.В. Калинина, Е.В. Коблянская, В.Н. Куницына, М.И. Лукьянова, Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева, Ю.А. Тюменева и др.), а также в дефектологии, коррекционной педагогике и психологии. Последние чаще всего связаны с адаптацией нидерландской модели социальной адаптации учащихся к российским условиям (Н.В. Москаленко, А.М. Щербакова и др.). В педагогической научной литературе процесс формирования социальной компетен-

тности изучается применительно к дошкольному (Н.И. Белоцерковец, О.В. Казанцева, О. Князева и др.), подростковому (С.В. Данилов, И.Н. Святова и др.) возрасту, в связи с развитием у учащейся молодежи общекультурной или профессиональной компетентности (С.С. Бахтева, Н.В. Кузьмина, Н.А. Лупанова, А.В. Малолеткова, Л.М. Митина, С.Л. Троянская и др.). Особенности протекания данного процесса у сельских школьников рассмотрены в кандидатской диссертации В.В. Цветкова.

С одной стороны, многообразие работ, с другой - наличие разных трактовок потребовало от гуманитарных наук определиться с термином «компетентность» и пониманием сущности данного феномена.

Сравнительно-сопоставительный анализ современных зарубежных и отечественных энциклопедических изданий свидетельствует о том, что в трактовке данного понятия исходят из различных вариантов латинских слов *competere*, *competere*, *competere* - *competere*513, их сочетания, в результате чего компетентность определяется как осведомленность человека, основательность его знаний, хорошая предметная ориентированность, высокий уровень грамотности в конкретной сфере, способность решать проблемы и готовность к правильным действиям.

Обобщив материалы зарубежных и отечественных исследователей, подчеркнем, что рассматриваемый термин пережил сложную эволюцию своего развития. Это в дальнейшем привело к его многозначной трактовке в научной литературе и породило многообразие подходов при его изучении.

Несмотря на терминологическую разобщенность, центрацию внимания на разных видах компетентности, характеризуя ее структуру, можно выстроить следующий субординированный ряд:

а) специальная, которая предусматривает определенный объем знаний в конкретной области действительности и умений их творчески применять в разнообразных ситуациях, связанных с решением теоретических и практических задач;

б) коммуникативная, которая демонстрирует способность индивида воспринимать, выражать, достоверно отражать, соединять воедино отдельные элементы ситуации и является необходимой предпосылкой для межличностного контакта, ди-

Формирование социальной компетентности личности

алого, взаимодействия, указывая на владение человеком правилами и приемами общения;

в) социальная, как способность и готовность личности устанавливать контакты с другими людьми и поддерживать их в меняющемся социуме. Она считается важнейшим условием эффективной адаптации человека к новым обстоятельствам жизни. Ее высокий уровень помогает личности занять лидирующие позиции в ближайшем окружении.

Проведенный теоретический анализ и обобщение разнообразных подходов в отечественной и зарубежной науке к характеристике социальной компетентности позволяет говорить о том, что: а) отсутствует единообразие в определении данного понятия в гуманитарных науках и педагогике, в раскрытии его сущности, в модельных представлениях авторов и обосновании путей и способов ее формирования у подрастающего поколения; б) в работах имеется общий взгляд, относительно того, что социальная компетентность - это интегративное качество личности, сформированное в процессе обучения, воспитания, общения, деятельности; она находит свое выражение в способности и готовности человека к просоциальным действиям, к социальному взаимодействию, в умении выстраивать отношения с другими людьми; ее можно понимать как меру включенности человека в социальную деятельность и его личностное отношение к предмету этой деятельности (с социальным проблемами); в) ее составляющими являются знания о мире и о себе, умение распоряжаться ими; готовность к действиям в определенной ситуации, к альтернативному выбору и ответственности за него, к продуктивному решению реальных жизненных проблем; г) сочетание вышеназванных ключевых элементов и акцент на конкретном из них связаны с особенностью избранного исследователем методологического подхода, в рамках которого изучается рассматриваемое явление.

Данные контент-анализа свидетельствуют о том, что для постижения сущности социальной компетентности значимыми являются социальные знания, навыки межличностного взаимодействия в различных жизненных ситуациях, опыт просоциального поведения и экзистенциального выбора, готовность к определенным действиям, уровень их сформированностиTM.

Исходя из экзистенциального подхода мы будем в дальнейшем рассматривать социальную

компетентность как интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в этой системе.

В контексте данного подхода ее можно определить так же, как выстроенную личностью иерархию освоенных ею экзистенциальных понятий (человек, мир, свобода, ответственность, творчество, выбор), переведенных в собственную партикулярную систему жизненных ценностей, которая отражает отношения в системе «человек-человек», «человек- группа», «человек-общество», «человек-мир» и является сплавом знаний, умений и действий, ориентированных на среду и ситуацию.

Ее содержание предусматривает информированность личности о социальной реальности, закономерностях протекания социальных процессов, готовность учащих к диалогу, принятию решений в соответствии с требованиями определенного социума, особенностями социальных связей и отношений, спецификой субкультуры.

Такая компетентность выполняет превентивно-предупредительную и защитно-компенсаторную функции, является результатом помогающих действий со стороны воспитателей и социальных институтов.

Для такой деятельности предлагается и обосновывается дескриптивный, прескриптивный и ретроспективные пути, первый из которых инициирует осуществление личностью выбора стратегии социального поведения в условиях неопределенности, второй - на основе декларируемых знаний и демонстрируемых процессуальных элементов, третий - в контексте смыслового образа, преемственных связей. Ретроспективный путь обеспечивает переход от дескриптивного к прескриптивному, который носит опережающий характер, с помощью различных форм содействия школьнику. Анализ опыта показывает, что для этого используются различные обучающие стратегии (подтверждения, вытеснения, восполнения, минимизации, преодоления, пробования, закрепления). В своей совокупности они способствуют формированию персональной картины экзистенциальных представлений личности о мире, человеке, жизни, свободе, ответственности.

Результаты опытно-экспериментальных исследований, выполненных нами и под нашим ру-

ководством Д.Б. Воронцовым («Формирование социальной компетентности подростков группы риска»), И.Н. Сиротинным («Формирование социальной компетентности курсантов военного вуза») и другими свидетельствуют о том, что педагогическая деятельность по формированию социальной компетентности сельских школьников будет эффективной, если содержание воспитательных программ предусматривает прямое обучение (приобретение исходных социальных информационных сведений, освоение приемов аналитической деятельности), научение (формирование умений и навыков решения конкретных проблем), включение в социальную практику (наращивание знаний о действительности, расширение пространства для принятия решений, повышение уровня ответственности); у курсантов военного вуза, если социальные знания будущими военными специалистами должны приобретаться как аддитивным путем, так и через их реструктуризацию и отказ от неадекватных представлений; в воспитательной деятельности курсантам предоставляется возможность применить социальные навыки к широкому кругу социальных явлений с использованием ситуаций упреждения и социальных проб; оказывается индивидуальная помощь курсантам в разрешении смысло-жизненных проблем, а командирам и преподавателям поддержка в их профессиональной деятельности; у подростков группы риска, если имеется специально органи-

зованная социально-педагогическая помощь с учетом характера негативно влияющих факторов, построенная на реализации вариативных воспитательных программ; созданы возможности для переживания ими ситуации социальной успешности в различных сферах жизнедеятельности; достигнута согласованность педагогического влияния на подростков данной категории всех участников воспитательного взаимодействия.

Следовательно, педагогическая деятельность по формированию социальной компетентности личности должна носить полиструктурный характер, сочетать элементы экстенсивной и продуктивной модели быть ориентирована на передачу культурного опыта, сохранение преемственности поколений, создание условий для освоения тех видов деятельности, в которых в будущем личности предстоит реализовать себя.

Вместе с тем, проведенное нами исследование указывает ряд проблем: недостаточность социальной практики, в рамках которой личностью обретается новый опыт жизнедеятельности; иницируется выбор самостоятельного ответственного действия; недостаточность, фрагментарность социальных знаний, неготовность к разумному компромиссу, диалогу, интолерантности.

Их решение связано с разработкой содержания и технологий педагогического обеспечения работы с учащейся молодежью.

Е. А. РЕПРИНЦЕВА

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ТЕОРИИ - К ПРАКТИКЕ

В условиях тотальной игроизации современного общества и нарастания негативных тенденций в детской игровой культуре (индивидуализация, эгоизация, гедонизация, «варваризация» и др.) обострились проблемы отбора и выстраивания содержания игры детей школьного возраста. Педагоги, в большинстве своем, утратившие опыт организации детской игры, не рассматривают ее как надежное педагогическое средство. Более того, современные учителя считают игру вредным занятием, отнимающим у детей массу

времени, «погружающим» их в мир виртуальных грез, виртуальных отношений, виртуальной ответственности. Нынешний школьник находится под гнетом соблазнов и предложений, навязываемых им заманчивыми шоу, связанными с «облегченными» или же примитивными правилами, соблюдение которых не требует интеллектуального напряжения, но гарантирует легкий выигрыш. Эти явления сдерживают ориентацию современного школьника на серьезные игры, развивающие его интеллект, индивидуальность, на-

Формирование социальной компетентности личности

правленные на социализацию личности растущего человека, развитие социокультурной идентичности ребенка, его социально ценного опыта, опыта общественного поведения, коммуникативной культуры.

В этой связи весьма актуальной становится проблема психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности современных школьников. В чем состоит его смысл, какова его сущность и условия эффективности? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к толкованию этого понятия. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова (1983 г.) трактует понятие «обеспечить» как *сделать возможным, действительным, реально выполнимым*. Поскольку в рамках нашей проблемы мы исходили из потребностей педагогической практики в обеспечении возможностей для реального осуществления игровой деятельности детей, то необходимо вести речь о психологических, педагогических и материальных условиях.

Психологические условия предполагают создание комфортной среды для всех участников игры, благоприятной эмоциональной атмосферы, учет психофизиологических особенностей группы детей и каждого ребенка, уровня их личностного развития, проведение послеигровой рефлексии, направленной на изучение отношения детей к игре и между собой, к выполняемым игровым ролям, определение перспектив развития детской игры.

Педагогические условия предполагают создание равных возможностей для всех играющих детей; подбор игр, конструирование их содержания, ориентированного на развитие социально ценных качеств личности; создание воспитывающих игровых ситуаций, корректирующих отклонения в поведении личности, стимулирующих проявление отношений дружбы, товарищества, оказания помощи и поддержки; оптимальное руководство игровой деятельностью школьников со стороны педагогов-организаторов.

Материальные условия предполагают подбор, разработку или изготовление необходимого игрового оборудования, выбор места проведения игры, соответствующего возрасту и развитию детей, игровому сюжету.

Под *психолого-педагогическим обеспечением игровой деятельности школьников* мы понимаем *стройную систему непосредственной и опосредованной помощи педагогов детям в подго-*

товке и проведении игр с целью ориентации играющих на саморазвитие, самопознание, самосовершенствование. Систематическое наблюдение за педагогами, организующими детские игры, позволяет утверждать, что психолого-педагогическое обеспечение игровой деятельности школьников представляет собой отлаженную, постоянно функционирующую систему приемов и способов осуществления детской игры от момента зарождения игрового замысла и до анализа ее результатов.

В современной психолого-педагогической литературе представлен ряд работ, посвященных педагогическому обеспечению детской игры (А.В. Волохов, О.С. Газман, В.С. Захаров, В.Н. Кочергин, М.И. Рожков, И.И. Фришман и др.). Разработанные авторами «Взрослые игры детей» предполагают участие взрослых как помощников в создании сюжета и как непосредственных участников всего игрового действия. Однако чаще всего представленные разработки являют собой сценарий игры и не содержат анализа процедуры её психолого-педагогического обеспечения.

Представленные в них рекомендации носят общий характер и не регламентируют деятельность педагога по психолого-педагогическому обеспечению детской игры, попытаемся раскрыть содержание разнообразных видов помощи со стороны педагогов и взрослых в игровой деятельности детей на основе разработанного нами *инновационного модуля* психолого-педагогического обеспечения детской игровой деятельности. Он представляет собой несколько взаимосвязанных векторов деятельности разных уровней образовательных систем.

Уровень такого обеспечения может включать в себя диапазон от уровня образовательной системы страны до уровня локальной образовательной системы класса. Если говорить о реальном психолого-педагогическом обеспечении игровой деятельности школьников, то в первую очередь следует иметь в виду реальное взаимодействие педагога и детей, учителя и учащихся, воспитателя и воспитанников, в котором и осуществляется обеспечение, приобретая форму субъектной позиции, игровой роли, игровых правил, результатов игровой деятельности, послеигровой рефлексии и т.п. Таким образом, каким бы «высоким» ни был уровень, к которому обращено психолого-педагогическое обеспечение игровой де-

Социальное воспитание

тельности школьников, он не может быть рассмотрен вне реального взаимодействия педагога и детей.

Разработанный нами модуль психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников предполагает широкий диапазон уровней организации такой работы: школы, семьи, учреждения дополнительного образования, образования в регионе.

Нам представляется, что основными векторами реализации психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников являются: 1) *организация игровой среды*; 2) *информационно-просветительская работа с родителями и школьниками*; 3) *включение школьников в альтернативные виды игровой деятельности*; 4) *формирование социально-ценных качеств личности*; 5) *создание условий для проявления социальной ответственности, инициативы, творчества*; 6) *актуализация потенциальных возможностей каждого ребенка*; 7) *минимизация негативных последствий игровой зависимости*.

Для того чтобы представить логику процесса психолого-педагогического обеспечения детской игры, необходимо обратиться к анализу основных векторов его осуществления и того конкретного их наполнения, которое обеспечит искомый результат.

Организация игровой среды на уровне школы ориентирована на формирование у школьников социально ценных качеств, норм бытия, ценностно-смысловых установок. Это достигается за счет наполнения образовательной среды школы такими игровыми формами, которые стимулируют включение школьников в общественно-полезную деятельность, труд; оказывают коррективное влияние на ценностные ориентации детей; регулируют эмоциональный фон жизнедеятельности детского коллектива.

Система коллективной игровой деятельности с социально-ценной ориентацией влияет на отношение к ней педагогов и служит стимулирующим моментом к включению ими игровых форм и методов в учебно-воспитательный процесс. Помощь педагогам в использовании игровых образовательных и воспитательных технологий оказывает работа методических советов и семинаров. Качественно новый уровень специально сконструированных игровых программ (по сравнению с традиционными), позволяет дос-

тичь высоких педагогических результатов и обеспечивает благоприятную атмосферу сотрудничества педагогов и учащихся.

Организация игровой среды семьи начинается с сохранения или возрождения семейных праздников, традиционно имевших место в дни рождения, памятные семейные даты и т.д. Большое значение имеет совместная работа по подготовке семейного праздника, особенно если он проводится в многопоколенной семье. Именно во взаимодействии взрослых и детей осуществляется осознание ребенком своей принадлежности к общему делу, понимание меры собственного участия в сохранении семейных традиций, приобщение к социокультурному опыту семьи.

Содержание семейного досуга обогащается спортивными, развивающими, интеллектуальными играми. Совместный отдых детей и взрослых минимизирует отчуждение ребенка, переориентирует его интересы с игр сомнительного содержания и качества на игры, дающие толчок развитию ума, фантазии, воображения, стимулирующие физический рост ребенка.

В учреждениях дополнительного образования детей складывается благоприятная атмосфера для наполнения ее разнообразным игровым содержанием. В условиях нарастающего кризиса детской игры учреждения дополнительного образования и их разновозрастные детские объединения становятся одним из очагов, где возрождается традиционная детская игра. Именно разновозрастные детские коллективы придают детской игре неповторимый колорит, привлекательность, «аромат» детской радости и романтики.

В разновозрастных детских объединениях по интересам ребенок получает возможность для реализации своей индивидуальности, признания своей неповторимости в коллективе, одобрения педагогом выбранных ребенком способов реализации игровой роли. Сама по себе система дополнительного образования детей более гибкая и динамичная. И чем чаще педагоги обращаются в своей работе к разнообразным игровым формам, тем продуктивнее результаты их труда, тем с большим желанием здесь собираются дети.

На уровне региональной образовательной системы психолого-педагогическое обеспечение игровой среды сводится к следующему: организация досуга школьной и студенческой молодежи; привлечение широких слоев школьной и студенческой молодежи в специальные клубные

Формирование социальной компетентности личности

объединения для разработки досуговых игровых программ; разработка и реализация региональной программы строительства спортивных и игровых площадок для детей во дворах, на территории школ и учреждений дополнительного образования детей.

Информационно-просветительская работа - наиболее распространенная форма психолого-педагогического обеспечения шровой деятельности школьников, но ее значимость в условиях кризиса детской игровой культуры и нарастающих в ней явлений социального отчуждения, «виртуализации» сознания, эгоизации, индивидуализации, гедонизации игрового процесса и «варваризации» содержания детской игры еще более возрастает. Этот вектор осуществляется посредством лекций, бесед, распространения психолого-педагогической литературы, видео- и теле- материалов. Суть работы сводится к попытке воздействия на когнитивные процессы детей и педагогов, воспитателей и родителей, руководителей образования различного уровня с целью повышения их способности к принятию конструктивных решений и мер, сдерживающих негативные тенденции в детской игре.

Информационно-просветительская работа в условиях *образовательной среды школы* осуществляется по двум основным направлениям: информационно-методическое просвещение педагогов; информационное просвещение учащихся.

Для информационно-методического просвещения педагогов достаточно использовать материалы научно-методических и педагогических периодических изданий с целью пропаганды знаний, как о педагогическом потенциале игры, так и возможных негативных ее влияниях на психику ребенка. Регулярные обзоры методической литературы, информация о новинках в области игротехники и игровых образовательных технологий помогают педагогам и воспитателям осуществить выбор игровых форм и методов образования, обеспечивают их оптимальное сочетание с другими методами обучения. Знания о негативных тенденциях в детской игровой культуре помогают педагогам предупредить и минимизировать их проявления в условиях школы.

В информационном просвещении учащихся необходимо использовать проверенные и подтвержденные данные о пользе и вреде отдельных видов игр и тех последствиях, к которым может привести игровая зависимость детей.

Однако используемая информация не должна иметь запугивающий характер. Информационное просвещение учащихся нацелено на достижение положительного результата. Но в реальной жизненной практике чаще всего обнаруживается диаметрально противоположный эффект, когда вместо игнорирования «вредных» с педагогической точки зрения игр школьники начинают проявлять к ним еще больший интерес, который и приводит к игровой зависимости.

Содержание бесед *в семье* целесообразно направлять на обсуждение последствий формирующейся «игромании» и способов ее сдерживания, минимизации, выработку качеств личности, способных противостоять пагубному явлению. Усиление качества и успешности информационно-просветительской работы с педагогами и школьниками достигается сокращением запугивающей информации, ее дифференциацией с учетом опыта педагогов, их профессионального мастерства, пола и возраста детей. Информационно-просветительская работа с родителями осуществляется на родительских собраниях, индивидуальных беседах и консультациях, семинарах с целью расширения их представлений о педагогических возможностях игры в образовании детей, организации их досуга, а также о возможных негативных последствиях влияния игры на детскую психику, приводящих к игровой зависимости.

В *учреждениях дополнительного образования детей* особенность информационного просвещения состоит в том, что дети сами иницируют и организуют эту работу в виде социально-ориентационных шр, создающих оптимальное игровое пространство для субъект-субъектных отношений детей и взрослых.

На *уровне образовательной системы региона* организуется систематическая работа по: информации руководителей образовательных учреждений о тенденциях в детской игровой культуре, условиях реализации программного обеспечения содержательно-организационной стороны игровой деятельности школьников; подготовке специалистов-организаторов детской игры; расширению сфер включения игры, пропаганде целесообразности ее включения в благотворительные акции, социальные программы; внедрению массовых игровых форм в организацию досуга и летнего отдыха детей.

Вектор включения школьников в игровую де-

тельность социально-ценной направленности ориентирован на достижение «заместительного» эффекта увлеченности школьников низкопробными играми сомнительного содержания. Игровая деятельность социально-ценной направленности при профессиональной ее инструментализации вытесняет или же минимизирует пристрастия школьников к суррогатам игровой индустрии, азартным играм, тем, что связаны с риском для жизни и проявлением отрицательных эмоций.

В условиях образовательной среды школы осуществляется расширение сфер применения школьного самоуправления, создание альтернативных традиционным органам самоуправления («Школьного парламента», «Академии юных», «Союза знатоков» и пр.). Игра как самоорганизующаяся система, предоставляет возможности в разработке системы игровых программ социально-ценной направленности: благотворительных акций в дошкольных учреждениях, в семьях ветеранов, инвалидов войны и труда, домах ребенка и школах-интернатах. Концерты, утренники, игровые праздники, инсценировки сказок, осуществляемые под девизом «Нести людям добро», выполняют функцию замещения и переключают внимание школьников на игры с социально-ценным содержанием.

В условиях семьи достижение заместительного эффекта осуществляется за счет переориентации ребенка со своих узко-эгоистических игровых интересов на помощь родителям, младшим братьям и сестрам в организации досуга. Весьма эффективно в этом плане объединение усилий нескольких семей, где обнаруживается детская игровая зависимость, с целью ее минимизации посредством организации различных соревнований, состязаний, забав, заочных путешествий, возрождения забытых игр и пр. В целях профилактики такую работу необходимо начинать как можно раньше, так как к подростковому возрасту игровые притязания уже сформированы и в большинстве случаев имеют устойчивый характер. В этой ситуации личность ребенка становится уязвимой в отношении негативного влияния игровой зависимости.

В условиях учреждений дополнительного образования детей игровые формы социально-ценной направленности представлены фестивалями, игровыми праздниками, ярмарками, выставками-аукционами игрушек. Основной акцент в таких акциях делается на приобщение детей к

социально-значимой деятельности, связанной с сохранением традиций своего народа и трансляцией достижений этнической культуры последующим поколениям.

Задача образовательной системы региона состоит в обобщении и пропаганде опыта работы коллективов, достигших в этой работе положительной динамики; «реанимировании» забытых традиций в организации массовых игровых и театрализованных детских праздников в городах, поселках и селах региона; организации широкомасштабной информационно-просветительской работы на уровне руководителей образовательных учреждений.

Вектор формирования социально-ценных качеств личности средствами игры реализуется за счет дифференцированно-групповых и индивидуально-групповых игровых форм, которые представлены игровыми тренингами, воспитывающими игровыми ситуациями, играми-улучшениями в усвоении социально-ценных норм и способов бытия.

В условиях школы такую работу осуществляет педагог-психолог, предварительно выявив группы детей, нуждающиеся в социально-психологической помощи. Работа ведется в ходе игровых тренингов, направленных на формирование устойчивости к негативному социальному поведению, за счет изменения установки негативного характера (на агрессивное поведение, нарушение дисциплины и правопорядка), на социально-ценные установки — развитие способности противостоять пагубному влиянию сверстников, определять перспективы самовоспитания, самообразования и т.п.

Использование игровых приемов в работе школьного педагога-психолога вместе с тем имеет корректирующее влияние на эмоциональную сферу личности, развитие и укрепление волевых качеств школьников, формирование навыков самооценки и совершенствования ценностных ориентаций. Игровые тренинги стимулируют формирование социально-ценных качеств личности школьника, расширяют диапазон положительных жизненных навыков, умений строить отношения и общаться, устанавливать и поддерживать дружеские контакты, выступать инициатором сглаживания и разрешения конфликтов.

На уровне семьи наиболее эффективным является обращение к играм-упражнениям, так как они не требуют специальной подготовки роди-

Формирование социальной компетентности личности

телей и не занимают много времени. Игры-упражнения нацелены на формирование и развитие навыков самообслуживания, приучают к соблюдению режима дня, самоорганизации. В семейном воспитании эффективно обращение и к игровым воспитывающим ситуациям, которые напоминают «обходной маневр» и очень результативны в том случае, когда прямое требование родителей остается без внимания ребенка. Реальная жизненная ситуация, чаще всего конфликтная, заменяется игровой, которая имеет положительный воспитательный результат. Понятно, что в этом случае родители идут на скрытый обман, но ситуация выглядит как интересная игра, в которой проигравших нет.

Благотворное влияние шпоровой среды *учреждения дополнительного образования* детей на формирование их социально-ценных качеств объясняется доминированием разновозрастных творческих коллективов, где создаются условия для оказания помощи младшим, проявления уважения к старшим, установления между ними дружеских отношений. В этих условиях главное не упустить из виду тот момент, когда в благополучную среду творческого коллектива может проникнуть негативный социальный опыт, проявления которого скажутся на устойчивости коллективных интересов, отношениях взаимопомощи и поддержки. В случае, если этот момент упущен и негативизм в отношениях между детьми набирает силу, необходимо обратиться к игровым формам, предполагающим проявление заботы, ответственности, долга, соучастия. Сильный и устойчивый к негативным воздействиям коллектив сможет противостоять отчуждению в отношениях, станет еще сплоченнее, защитив себя крепостью дружеских отношений, стойкостью, выдержкой и силой воли.

На уровне *образовательной среды региона* необходима разработка концепции воспитания школьной и студенческой молодежи, которая представляет собой модель и результат эффективного влияния всех субъектов воспитания, где игра выступает одним из важных и эффективных воспитательных средств.

Осуществление вектора *создания условий для проявления школьниками социальной ответственности, инициативы и творчества в рамках школы* ориентирована на организацию игровых ситуаций и форм, направленных на интеграцию социальных ценностей, норм и пра-

вил. В игре обеспечивается возможность целенаправленного психолого-педагогического влияния на формирование в школьном коллективе самокритичной и адекватной оценки степени личной ответственности за исход общего дела. В школьных коллективных играх стимулируется самостоятельное участие детей на всех этапах их организации и осуществления. Инициатива детей выражается в добровольной деятельности на благо класса и школы. Формы проявления инициативы в игровых ситуациях - личный пример, почин, интеграция идей.

В *условиях семьи* пробуждение инициативы ребенка эффективно в сочетании с формированием долга и ответственности за организуемое дело. Здесь же осуществляется включение механизмов, стимулирующих проявление и творческого воображения ребенка и мотивации включения в совместный созидательный труд творческого характера. Игровые ситуации в семье направлены на развитие и повышение качества ответственности ребенка за порученное дело, выполнение семейных обязанностей. Творческая атмосфера игры пробуждает в ребенке мотивы, способности, знания и умения, благодаря которым создается «продукт», отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Важную роль в этом процессе играют воображение, интуиция, потребность личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

В *учреждениях дополнительного образования* детей деятельность общественных творческих объединений основана на принципе самоуправления, что активизирует социальную ответственность, активность и инициативу школьников. Возможное чередование общественных поручений создаст условия для творческой самореализации личности ребенка.

На *уровне образовательной системы региона* проведение семинаров, конференций, консультаций, организация лектория по пропаганде педагогических возможностей детской игры, включение в работу комитетов образования, департамента молодежной политики, департамента физкультуры и спорта обеспечит расширение сфер применения игры в жизнедеятельности школьной и студенческой молодежи.

Актуализация потенциальных возможностей каждого ребенка средствами игры достигается посредством включения детей в разнообраз-

разные шровые акции, программы, проекты, что создает предпосылки для активизации внутренних сил школьников, а разнообразные сферы их применения развивают скрытые потенции личности. Спортивные игры и соревнования *в школе*, эстафеты, конкурсы знатоков истории и географии, литературы и родного языка, физики и математики, условия свободного доступа к участию в них учащейся молодежи — являются мотивом, побуждающим личность к самореализации и самоактуализации. Школьный психолог, постоянно участвующий в играх детей и обладающий достаточным арсеналом разнообразных стимулирующих приемов, позволяющих раскрыться личности и подняться до потолка своих возможностей, выполняет в этом процессе одну из главных и решающих функций.

В *условиях семьи* актуализации потенциальных возможностей ребенка содействуют традиции, обычаи, домашние концерты детей и родителей, спектакли, инсценирование сказок, чтение по ролям и пр. Совместные путешествия, наблюдения за природными явлениями, разнообразные виды коллекционирования, занятия прикладным творчеством — все это выступает стимулирующим моментом в приобщении ребенка к социокультурному наследию семьи и пробуждает его внутренние резервы.

Учреждения дополнительного образования детей эффективно осуществляют процесс развития чувства самодостаточности, однако оно возможно лишь при условии актуализации внутренних ресурсов ребенка. В этом плане важно суметь доказать школьнику, что он в состоянии самостоятельно справиться с порученным делом, организовать деятельность группы детей с целью достижения искомого результата, проявить смекалку и находчивость. Необычность игровой ситуации выступает решающим стимулом в проявлении способности ребенка, который становится более уверенным, смелым и решительным.

На *уровне образовательной среды региона* эффективные результаты достигаются за счет организации разнообразных игровых конкурсов и программ, направленных на актуализацию внутренних творческих возможностей детей; активизации деятельности творческих коллективов по привлечению школьников в разнообразные виды прикладной и фольклорной деятельности, сопровождающихся игровыми элементами; создания общественного совета, координирующе-

го взаимодействие школы, семьи, учреждений дополнительного образования и учреждений культуры по организации игровой деятельности школьников.

Вектор *минимизации негативных последствий игровой зависимости детей* в психолого-педагогическом обеспечении их игровой деятельности обусловлен нарастающими негативными тенденциями в детской игровой культуре, под влиянием которых формируется устойчивая игровая зависимость детей. Этот вектор психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников актуален в том случае, когда «игровая зависимость» ребенка уже сформирована и выявлена. Он предполагает работу педагогов по профилактике рецидивов или их негативных последствий.

В *условиях школы* важную роль в оказании помощи школьникам выполняют педагог-психолог и классный руководитель. Создание индивиду ально-дифференцированных групп детей с игровой зависимостью, в которых осуществляется систематическая работа по преодолению такого психологического недуга и формированию интереса к целесообразным в педагогическом смысле видам игровой деятельности является первым шагом в этой работе. Эффективные результаты достигаются в искусственно создаваемых ситуациях, провоцирующих рецидивы и обнаруживающих явные или скрытые резервы личности в способности противостоять соблазнам «игромании».

Семья оказывает действенную помощь при объединении усилий со школой в строгом соблюдении рекомендации педагога-психолога, контроле за содержанием досуга ребенка, ограничении контактов с детьми, страдающими игровой зависимостью. Здесь весьма важно не упустить момент, когда появляются первые признаки начинающегося «выздоровления», с тем, чтобы восполнить вакуум ценностно-смысловым жизненным содержанием, педагогически организованными играми социально-ценной направленности.

Педагоги *системы учреждений дополнительного образования* детей располагают широкими возможностями и для профилактики и для минимизации последствий игровой зависимости детей. В реализации этого вектора психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников эффективные результаты

достигаются посредством гармонического сочетания разнообразных видов детских игр и игровых ситуаций. Чуткое руководство игровой деятельностью школьников, возможность влияния через игру на личность ребенка, его эмоциональную, когнитивную и деятельную сферы с целью актуализации личностных качеств, помогает эффективно реализовать выдвинутую нами модель на всех уровнях психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников.

На уровне образовательной системы региона осуществляется решение следующих проблем: введение жесткого контроля за качественным содержанием «продуктов» игровой индустрии, предлагаемым рынком электронной промышленности; наложение запретов (ограничений) на «эксплуатацию» электронной и компьютерной игры сомнительного или заведомо опасного для детской психики содержания; организация работы по пропаганде развивающих компьютерных программ в среде педагогов, родителей, школьников и студенческой молодежи; актуализация деятельности всех уровней образовательной системы региона по разработке комплексной программы организации игровой деятельности молодежи.

Модуль психолого-педагогического обеспе-

чения игровой деятельности школьников в рамках заявленных направлений осуществляется в соответствии с предложенным *алгоритмом*, который включает: диагностику отношения школьников к игре, мотивов их включения в игру, игровых притязаний школьников; формирование у школьников навыков коллективного взаимодействия в игре; развитие у детей навыков самостоятельной разработки игры (определение сюжета, структуры, оборудования, правил и условий, ролевых функций, атрибутов игры); совершенствование у школьников опыта самостоятельной организации игры (распределение ролей, старт игры, осуществление игрового замысла, руководство игрой, подведение итогов, ее анализ).

Таким образом, четко выверенная стратегия и тактика психолого-педагогического обеспечения игровой деятельности школьников позволит преодолеть тенденцию трансформации игры из педагогически ценного в антипедагогическое средство, усилить ее позитивное влияние на процессы социализации личности, развитие индивидуальности ребенка, формирование детских коллективов и детских общественных объединений.

Е.И. ТИХОМИРОВА

ТЕХНОЛОГИИ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Современные образовательные учреждения интенсивно разрабатывают и внедряют технологии субъектной самореализации, определяя их как основу самоопределения студентов, в связи с тем, что одним из важнейших требований к субъекту образовательного процесса является умение самостоятельно выстраивать траекторию своего личностного развития в образовательном пространстве (А.П. Тряницина). Освоение технологий субъектной самореализации (ТСС) позволяет студентам в процессе обучения: разрабатывать и реализовать стратегию личностного, профессионального развития; приобрести опыт социального взаимодействия; совершенствовать процесс познания. Сегодняшний студент должен быть ориентирован не только на пассивное уча-

стие в образовательном процессе, но и на активную субъектную самореализацию, одним из проявлений которой является самоопределение [12].

Технологии субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении позволяют организовать поиск направлений субъектной самореализации на основе социального взаимодействия в процессе самоопределения. Проявляется самоопределение студентов в образовательном учреждении как: формирование личностной установки на процесс жизнедеятельности; поиск объектов самореализации; результат самоактуализации в процессе социального взаимодействия.

На базе Лаборатории Субъектной Самореализации Самарского государственного педагоги-

ческого университета (ЛаСС СПбУ) разрабатываются и внедряются в деятельность образовательных учреждений технологии субъектной самореализации как основа личностного самоопределения. Подготовлены учебные пособия, практикумы, монографии, спецкурсы. (См. подробнее [3; 4; 6; 7; 8]).

Технологии субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении мы классифицируем по направленности на основе осваиваемого объекта (информация, я сам, другой человек). Но содержанию технологии субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении мы условно делим на:

технологии личностного познания «Кто Л». См. подробнее: [3];

технологии развития профессиональных компетенций. См. подробнее: [4];

технологии креативной самореализации. См. подробнее: [8].

Освоение студентами технологий субъектной самореализации как основы самоопределения - процесс длительный, многогранный, интегрированный, поэтому в его рамках можно выделить этапы: информационный - развивающий знания студентов о назначениях, сущности, содержания, специфики технологий субъектной самореализации (комплекс информационно-технологических знаний, представлений об основных закономерностях развития, функционирования социума, субъектного взаимодействия, самоопределения); коммуникационный - устанавливающий перечень необходимых умений социального взаимодействия в процессе самоактуализации и самореализации в ходе самоопределения; праксиологический - интегрирующий личностные достижения студентов в процессе выполнения деятельности [9].

Понятие «технология» - искусство, мастерство, умение определяется как «совокупность приемов и способов получения, отработки или переработки... Описание производственных процессов, инструкций по внедрению, технологические правила, требования, карты, графики» [-2, с. 235].

Технологии субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении в значительной степени ориентированы на развитие информационно-технологического мышления, определяемого нами как способность мышления студентов к преобразовательной деятельности по

созданию образа **Я** как субъекта - создателя материальных и духовных ценностей для блага человека, общества и природы.

В обобщенной характеристике технологий субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении можно выделить: социальную направленность; разнообразие осваиваемых объектов; ролевую интеграцию; субъектную ориентацию; креативную самореализацию [11].

Технологическая обеспеченность является важным условием субъектной самореализации личности в образовательном учреждении. Технологическая обеспеченность рассматривается нами как процесс разработки, внедрения, систематизации технологий, анализа и оценки эффективности их применения. Такая обеспеченность дает возможность заявлять о технологизации образовательного процесса, что, в свою очередь, делает процесс субъектной самореализации личности цельным, продуктивным, успешно развивающимся.

Технологизация включает в себя: расчленение процесса на внутренние взаимосвязанные этапы, фазы, операции; поэтапную координацию действий, направленных на достижение искомого результата; однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций [1, с. 24-26].

Характеризуя технологии субъектной самореализации, остановимся на их содержании и креативной направленности. Одна из таких технологий условно названа нами «начало». В ее составные входит - выбор стратегии начала действий при выполнении предстоящей деятельности. Проведенные нами наблюдения за процессом деятельности показывают, что нередко «пассивность» наступает как следствие неумения приступить к работе, т.е. начать ее. Нередко возникают у студентов вопросы: с чего начать? к чему первоначально приступить? что интересного придумать? как увлечь всех или хотя бы большинство? к кому обратиться за помощью?

Длительный эксперимент позволил нам обнаружить, что существуют различные типы «вхождения» человека в деятельность. В своей авторской технологии «Начало» мы предлагаем всем желающим выполнить несложное задание: выбрать варианты начала деятельности (см. предложенные ниже), которые совпадают с вашим мнением.

Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов

Приступая к выполнению деятельности, я предпочитаю начинать:

- со знакомства со своими обязанностями;
- со знакомства со своими правами;
- с составления собственной модели деятельности;
- с изучения опыта предшественников;
- с общения с другими людьми, выяснения их мнения о содержании моей деятельности, их ожиданиях;
- с подготовки необычного, интересного дела;
- с изучения литературы, которая поможет определиться в сущности предстоящей деятельности;
- с собрания заинтересованных лиц и выяснения их пожеланий в моей работе;
- с проведения исследования проблем, которые стоит решать в первую очередь при выполнении работы;
- с общего собрания, где нужно определить проблемы, которые предпочтительнее решать в первую очередь;
- с обучения на семинаре по вопросам выполнения моей деятельности;
- с создания группы единомышленников.

Далее мы предлагаем каждому определить свою субъектную направленность в предстоящей работе. Получаемые ответы на обозначенные выше вопросы, позволяют определить ориентацию каждого студента на тот или иной вариант начала работы [4; 12].

Технологии субъектной самореализации дают возможность студентам успешно включаться в процесс самоопределения в образовательном учреждении, осваивая пространство образовательной среды: деятельностное, информационное, коммуникативное, личностное, предметно-вещное, эмоциональное [4].

В Лаборатории субъектной самореализации Самарского государственного педагогического университета в ходе разработки и многочисленных исследований внедрения технологий субъектной самореализации личности определены такие типы личностной направленности в процессе самоопределения: репродуктивный исполнитель, креативный деятель, архивариус, позитивный коммуникатор, интеллеktуал, исследователь, стратег, любознательный, лидер и др. [7].

В образовательном учреждении существует особое информационное пространство, которое

отличается насыщенностью обязательной для усвоения информации, целенаправленно транслируемой, анализируемой, синтезируемой. Образовательное учреждение характеризуется большими информационными потоками, которые в настоящее время «недостаточно системно регулируются» [5].

Проводимые нами исследования показывают существующую и достаточно явно наблюдаемую разрозненность, противоречивость в информационных потоках образовательного учреждения. Это порой затрудняет процесс самоопределения и субъектной самореализации студентов. В частности, более 40% обследованных нами студентов заявляют о том, что хотели бы научиться систематизировать информационный поток с помощью различных технологий. В современных образовательных учреждениях нередко отсутствует установка на целенаправленное интегрирование информационных потоков, выделение в них базовых информационных блоков. В связи с этим, определена исследовательская перспектива: разрабатывать и внедрять технологии субъектной самореализации личности в информационном пространстве образовательного учреждения. См. подробнее: [10; 11].

Значительное место среди технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении отводится технологиям освоения деятельностного пространства. Это пространство характеризуется своей цикличностью, систематичностью, креативностью. Характерной особенностью технологий субъектной самореализации в образовательном учреждении является их обучающий характер. Деятельностное пространство образовательного учреждения регламентировано по времени существования, по формам проявления, по месту функционирования, по субъектной принадлежности, по целевой направленности, по степени мотивированности, по результативности личностных достижений в нем [7].

Образовательное учреждение не только создает, организует деятельностное пространство, но востребует субъекта, способного это пространство осваивать и в нем самоопределяться. Сформулированная в XIX веке модель освоения человеком деятельностного пространства потребность, деятельность по ее удовлетворению, новые способности и новые потребности, позволяет изучать процесс внедрения технологий

Социальное воспитание

субъектной самореализации как основы самоопределения.

Технологии субъектной самореализации позволяют обеспечивать социализацию и индивидуализацию личности в образовательном учреждении. В работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Элькопина и др. рассматривался вопрос о ведущем типе деятельности, о противоречии между образом жизни человека и его возможностями, уже определившими этот образ жизни.

Технологии субъектной самореализации личности формируют установку на социально ориентированную деятельность и коммуникацию. Именно поэтому так важно сосредоточить усилия на формировании коммуникативного пространства образовательного учреждения, которое формирует общие знания, установки, ориентации своих субъектов, взаимопонимание, когда создается особая среда, позволяющая студенту определить свои жизненные приоритеты. Именно среда, заставляет думать и чувствовать в определенном направлении (Дж. Дьюи).

Технологии субъектной самореализации предоставляют возможность реально осуществить взаимодействие среды и личности. Существуют различные точки зрения на такое взаимодействие. Одна из них: среда определяет всю сущность человека. В связи с этим положением особую значимость приобретает целенаправленное формирование воспитывающей среды образовательного учреждения [7].

Положение о диалектическом взаимодействии среды и личности определяет взаимовлияние как среды на личность, так и личности на среду. Человек как субъект, как организатор функционирования микросреды способен оказывать существенное влияние на этот процесс. Причем, действенность этого влияния определяется как особенностями среды, так спецификой личности субъекта.

Существенное место в технологиях субъектной самореализации личности в образовательном учреждении в процессе самоопределения отводится развитию мышления. З. Фрейд указывал на то, что разум — единственное орудие — или оружие, которым мы располагаем, чтобы сделать жизнь осмысленной, чтобы расстаться с иллюзиями ... стать независимыми от сковывающих авторитетов и стать авторитетами для себя самих.

В опыте деятельности Лаборатории субъектной самореализации СГПУ используются разработанные нами технологии развития мышления субъектов образовательного процесса. В их число входят такие технологии как: «Я мыслю, значит...»; «Афоризм, правило»; «Стратегия, тактика», «Модель, проект» и др. См. подробнее [10].

Освоение студентами технологий субъектной самореализации в образовательном учреждении как основы самоопределения неотъемлемо связано с формированием совокупности качеств личности как субъекта образовательной деятельности, которые условно можно разделить на группы: личностные (психологические, мыслительные, поведенческие); гностические (сформированность адекватной самооценки, конструктивный подход к организации деятельности); культурно-ценностные (восприятие ТСС как средства успешного освоения образовательного и социального пространства).

С целью освоения студентами технологий субъектной самореализации в образовательном учреждении как основы самоопределения в ЛаСС СГПУ разработан спецкурс «Технологии субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении», который апробирован в Самарском государственном педагогическом университете на занятиях студенческого клуба «КУБ» - Карьера, Успех, Благополучие среди студентов 1-2 курсов в 2004-2008 гг. Курс рассчитан на 36 часов.

В первом разделе «Технологии субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении: сущность, основные характеристики, специфика» представлен генезис понятия «технологии субъектной самореализации» (ТСС), их место и роль в самоопределении студентов. Информационно-технологическая среда самоопределения студента в вузе, пути формирования и реализации ТСС студента.

Во втором разделе «Развитие личности студента в процессе освоения технологий субъектной самореализации» раскрывается процесс интеллектуального, коммуникативного, праксиологического, психофизического развития личности в процессе освоения технологий субъектной самореализации в образовательном учреждении, раскрывается сущность профессионального самосознания студента как субъекта образовательного процесса.

Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов

Сформированность умений использовать технологии оценивалась по результатам выполнения студентами набора технологических заданий, в которых представлены: когнитивное направление (определение цели, сущности, результативности технологии в процессе самоактуализации); коммуникативное направление (использование технологии в процессе самопрезентации, освоения техник субъектного взаимодействия); праксиологическое направление (определение цели, сущности, объектного обеспечения деятельностного пространства в процессе самореализации).

Спецкурс обеспечен учебным пособием, ориентирующее на системное освоение технологий субъектной самореализации в образовательном учреждении [8].

Для оценки уровня освоения технологий субъектной самореализации среди студентов проводилась системная диагностика: информированности; коммуникативной обеспеченности; праксиологической готовности студентов к использованию этих технологий. Каждый студент создавал свои технологические модели самореализации, которые апробировал среди однокурсников, школьников, педагогов. Среди таких моделей можно отметить: «Доброе дело для Вас!»; «Сюрприз на память», «Креативные практикумы» и т.д. [8; 12].

Сформированность у студентов умений создавать, использовать технологии субъектной самореализации определялась наличием;

перспектив личностного развития субъектной позиции (самоадаптация);

позитивного опыта проявления субъектной позиции (самореализация);

траектории субъектной самореализации в коммуникативной среде (самопрезентация).

Диагностика сформированностиTM умений студентов использовать технологии субъектной самореализации (экспериментальная (ЭГ), контрольная (КГ) 1 группа до и после экспериментальной работы представлены в таблице.

Полученные результаты свидетельствуют о позитивной динамике влияния освоения технологий субъектной самореализации на самоопределение студентов в образовательном учреждении, что позволяет сделать вывод о результативности использования разработанного спецкурса по развитию технологической обеспеченности образовательного процесса.

Особое место в реализации технологий субъектной самореализации в образовательном учреждении имеют практикумы по разработке студентами индивидуальных проектов в рамках преподавания учебных дисциплин, в частности, «педагогика». В процессе преподавания курса основными направлениями экспериментальной работы со студентами стали: когнитивное развитие (знаний, умений, навыков; формирование эмоционально-ценностного отношения к использованию ТСС в процессе самореализации, развития профессиональных компетенций).

Лонгитюдное исследование технологий субъектной самореализации студентов в образовательном учреждении показывает, что они характеризуются:

ориентацией на развитие понимания значений и значимости своих поступков и деятельности,

- стимулированием личностного роста, интегрированным использованием в пространствах образовательной среды,

- взаимодействием использующих их субъектов,

- профессиональной педагогической поддержкой в сочетании с интенсивным процессом становления субъектной позиции [9].

Современные образовательные учреждения ориентированы на целенаправленное, системное, интегрированное освоение технологий субъектной самореализации как основы самоопределения студентов и условия их продуктивного социального взаимодействия, обеспечивающего качество образования.

Библиографический список

1. *Анисимов С. С.* Технологизация: ее природа и социальная роль. - Харьков: ХГУ, 1999.
2. БСЭ. Т. 25. - 1976.
3. *Тихомирова Е.И.* Веду за собой: Практикум для желающих стать лидером и тех, кто хочет им в этом помочь. Изд. 2-е стереотипное. - Самара: СГПУ, 2006.
4. *Е.И. Тихомирова.* Вы стали руководителем... Практикум. - Самара: СГПУ, 2005.
5. *Е.И. Тихомирова, Д.С. Тихомирова.* Технологии субъектной самореализации как объект педагогического исследования // Учить учителя: Материалы межвузовской научно-практической конференции 23-24 ноября 2004 года. - Самара: Изд-во СГПУ. - 2004. - С. 298-303.

**Диагностика умений студентов использовать технологии
субъектной самореализации как проявления субъектной позиции**

Исследуемые позиции	До экспер., %		После экспер., %.	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
<i>1. Когнитивные проявления субъектной позиции (?амоактуализация)</i>				
высокий уровень	18	20	24	20
средний уровень	52	54	56	55
низкий уровень	30	25	20	25
<i>2.Праксиологические проявления субъектной позиции (самореализация)</i>				
высокий уровень	18	13	31	30
средний уровень	62	61	64	59
низкий уровень	20	26	5	11
<i>3. Коммуникативные проявления субъектной позиции личности (самопрезентация)</i>				
высокий уровень	15	13	31	23
средний уровень	62	67	59	67
низкий уровень	23	20	10	10

6. Тихомирова Е.И. Лидерство в молодежной среде: Монография. - Оренбург - Самара: ОГУ - СГПУ, 2000.

7. Тихомирова Е.И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы: Монография. - Самара: СГПУ, 2005.

8. Тихомирова Е.И. «Солнечное ожерелье»: Учебное пособие для социальных технологов, педагогов, студентов, учащихся. Изд-е 3-е дополн., перераб. - Самара: СГПУ, 2008.

9. Тихомирова Е.И. Миссия воспитывающей среды в модернизируемом образовательном пространстве // Ученые записки Оренбургского государственного педагогического университета. Т. 1: Педагогика. -Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. -С. 348-361.

10. Тихомирова Е.И. Современные технологии вовлечения молодежи в социально-ориенти-

рованную деятельность // Вестник Курганского университета: Серия «Гуманитарные науки». - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. - Вып. 2. -С. 215-217.

11. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения // Электронный журнал «Письма в Эмиссия...» Электронное научное издание. Государственная регистрация # 0420600031 от 02.05.2006. АЯТ 1031, 2006.

12. Е.И.Тихомирова. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) // Сотреленсе апсl ейсайоп (есьлобѣез: МаСепалз оГ гезеарсl1-прасl:lсаl сопГегенсе. - Ногзет: ишуер511у Colleѣе Уйиз Вегшѣ Баптагк, В 2-х т., Т. 2, 2008, С. 184-200.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АРХЕОЛОГИИ

Любое изучение педагогических закономерностей есть моделирование педагогических процессов, явлений или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов [1, с. 172]. Под моделированием в философии понимается «метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими». Модель представляет собой «аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, который служит для хранения и расширения знания об оригинале, его свойствах и структурах, для преобразования или управления им» [2, с. 36].

По мнению Н.М. Борытко для построения модели процесса необходимо:

описать стадии (ступени, этапы) процесса как качественную его определенность в каждом последовательном состоянии явления, как структуру компонентов (составляющих, элементов), целостность; здесь же описываются количественные изменения, происходящие на данной стадии процесса, не приводящие к качественным скачкам;

выделить закономерную логику процесса (прогноз его развития), его интенциональную характеристику, а также внешние и внутренние условия ее реализации; возможно выделение условий, при которых интенциональность процесса становится его целевой характеристикой, переводя процесс на уровень саморазвивающейся системы;

описать состояние процесса в «пограничных ситуациях», «точках бифуркации», «кризисных точках», скачки, переходы из одного качественного состояния в следующее; возможно, для этого потребуются указать какие количественные изменения или иные «резонансные влияния» приводят систему в кризисное состояние, раз-

рушающее ее наличную структуру;

- определить внутренние и внешние силы, обеспечивающие направленное саморазвитие и необратимость процесса; выявить возможность и условия постепенного (поэтапного) становления нового качества в рамках старой целостности или неизбежность резких скачков, изменения структуры явления или процесса.

Основываясь на этих положениях, нами была разработана модель формирования субъектности студентов историков в процессе преподавания археологии, состоящая из четырех взаимосвязанных уровней.

1. *Диагностический уровень*, который предполагает изучение сформированности субъектных качеств студентов с использованием комплекса методов: наблюдения; беседы; изучения документации; тестирования (метод определения личностной и ситуационной тревожности, экспресс-методика определения обучаемости Е.В. Титовой, самоактуализационный тест Э. Шострома); опроса обучаемых (определение социально-педагогических установок и степени адаптации студентов); методики свободных самоописаний А.А. Бодалева.

Для определения того, как студенты за время эксперимента смогли реализовать себя, свои жизненные устремления и потребности, использовался тест Д. А. Леонтьева (тест смысло-жизненных ориентаций - СЖО), для измерения качеств, составляющих основу субъектности (активность, рефлексивность, самостоятельность, ответственность, и др.), - методика Р. Кэттелла.

Результаты первоначальной диагностики показали, что у обучающихся, в обеих группах (контрольной, экспериментальной) параметры (эмоциональная насыщенность, удовлетворенность, управляемость жизни) примерно были одинаковы. На последнем этапе опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе значительно увеличились результаты, особенно это заметно по параметрам «эмоциональная насыщенность» и «удовлетворенность». Это говорит о том, что в ходе эксперимента субъектные качества студентов развивались.

Социальное воспитание

2. *Проектный уровень*, на котором развитие субъектности осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (*подготовительный этап*) происходит подготовка студентов первого курса к предстоящей археологической практике, освоение учебных, нравственных и эмоциональных норм, организуется взаимодействие между преподавателями и студентами, лаборантским составом (старшие студенты и аспиранты) и студентами а также между самими первокурсниками.

На данном этапе использовались следующие формы обучения и воспитания: лекции, семинары, практические занятия, экскурсии. Все эти учебные мероприятия проводились в рамках лекционно-семинарского курса «Основы археологии» и практикума «Методика организации и проведения археологического исследования» организуемых согласно учебному плану на первом курсе исторического факультета ЮГУ им. Н.Л. Некрасова.

На втором этапе (*во время археологической практики*) формируются коммуникативные, инновационные, исследовательские компетенции студентов, для успешного перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным. Можно выделить существенные особенности таких отношений:

- повышение статуса обучаемого, предоставление права самостоятельно разрешать конфликтные ситуации;

- ориентация участников учебно-воспитательного процесса на самоизменение.

На этом этапе акцент делается на личностно-ориентированное обучение.

При личностно-ориентированном подходе в педагогическом процессе личность становится его целью, субъектом, результатом, и главным критерием эффективности [3]. Предоставляется свобода творческого самовыражения, возможность не столько выбирать, сколько творчески создавать принципиально новое.

Воспитание студента осуществляется как самостоятельной, но неотъемлемой части коллектива, развиваются такие необходимые будущему ученому качества, как ответственность, исполнительность, создаются условия для удовлетворения потребности быть самодостаточной личностью, определиться со своими смысловыми ориентирами. Особенность данного этапа состоит в том, что без достаточно развитого коллектива учебные и воспитательные

возможности археологической практики сводятся к минимуму. В связи с этим одной из важнейших задач первого и второго этапов является формирование, и развитие коллектива археологической экспедиции, в рамках которой организуется практика

На данном этапе преобладают следующие формы и методы обучения и воспитания: беседы; конкурсы; экскурсии; создание и решение проблемных ситуаций; разрушение стереотипов, использование фактора человеческого многообразия; воспитание с опорой на позитивное, помощь в раскрытии потенциала, воспитание толерантной личности, на основе диалогичности общения и привлечении археологического материала, обращение к внутреннему миру другого и мотивам его поведения; свобода выбора, (свобода предусматривает ответственность, означает способность человека осознать затруднения, видеть варианты и направления деятельности, принимать решения и совершать поступки, целесообразные в конкретных условиях, с внутренней уверенностью в собственных силах); ориентация на процесс саморазвития, который выступает своеобразным аккумулярованием себя, накоплением в себе умений, навыков, способностей; разнообразные внешние воздействия, которые ведут к активной адаптации, накоплению информации, к развитию личности; помощь в формировании правильной самооценки, «Я»-концепции, чувства собственного достоинства, самоуважения; создание условий, развивающих креативность (среда, в которой креативность развивается, должна обладать высокой степенью неопределенности и богатством возможности, для творческого человека наибольшую ценность представляет новое и необычное, творческий процесс обладает внезапностью и непредсказуемостью); не уяснение или запоминание готовых нравственных образцов, а выявление неоднозначных ситуаций, создание условий для осознания их человеком с разных сторон, уровней, позиций, обеспечение самостоятельного нахождения вариантов разрешения затруднений, анализ каждого выбора, принятие решения и практическая реализация; развитие рефлексивных процессов (чем глубже человек проникает в собственную личность, тем сложнее оценивается им образ других людей, тем более индивидуализированными становятся взаимоотношения, тем менее стереотипно воспринимаются окружающие).

Модель развития субъектности студентов историков в процессе преподавания археологии

На третьем этапе (по окончании археологической практики) стимулируется потребность студентов в самосовершенствовании, самопреобразовании через привлечение к научной-практической деятельности археологической лаборатории и участию в научных конференциях, подготовку курсовых и дипломных проектов.

На данном этапе преобладают те формы обучения и воспитания, которые вызывают интеллектуальное напряжение, целенаправленные мыслительные процессы, ставят обучаемых в условия, когда необходимо самостоятельно и осознанно определять личностно значимые цели познавательной деятельности.

Эксперимент проводился как в рамках повседневной учебной деятельности студентов, так и в условиях археологической экспедиции, в рамках которой организовывалась производственная практика с использованием дополнительных методов.

Первоначально велась подготовка преподавателей и студентов старшекурсников, участвующих в организации эксперимента. В ходе бесед происходило обучение способам изучения личностного развития студентов, выявление их проблем и попутно предусматривало освоение приемов развития их личностных черт. В их процессе мы убедились, что среди преподавателей и старшекурсников сильны позиции шаблонного поведения. Поэтому важным моментом является развитие мотивации у самих организаторов практики в направлении развития субъектных качеств, как у первокурсников, так и у себя.

3. *Уровень социально-педагогического обеспечения*, которое включало формирование установок на субъектность через создание ситуаций, как в повседневной учебной деятельности, так и в условиях археологической экспедиции, серию воспитательных мероприятий, базирующихся на субъект-субъектных отношениях преподавателей и студентов, создание условий для самораскрытия потенциала студентов в активной общественно полезной деятельности.

4. *Рефлексивный уровень* предполагает создание ситуаций для самоанализа, самокоррекции поведения и оггределения стратегии и тактики своего саморазвития.

На этом этапе у студентов формировалась потребность в самосовершенствовании. Однако, учитывая специфику археологической деятельности в условиях экспедиции, рефлексия не все-

гда была уместна при оценке выполняемой деятельности.

Реализация данной модели позволяла решать проблему формирования субъектности студентов при соблюдении ряда условий:

- во-первых, если был создан достаточно сплоченный коллектив, в котором поддерживается индивидуальность и неповторимость каждой личности, при всемерном уважении каждого члена коллектив. Основными средствами формирования коллектива являлись совместная научная и творческая деятельность, а так же использование интерактивных методов;

- во-вторых, если осуществляется перевод субъект-объектных отношений преподавателей и студентов в субъект-субъектные через диалог, равноправное учебное сотрудничество и взаимодействие, искренность, открытость, непосредственность, справедливость и доверие в отношениях со стороны преподавателя и студента, а также между студентами младших и старших курсов. Так как отношения между людьми должны носить между субъектный характер и представлять собой отношения между разными полифонирующими и сотворчески сопричастными субъектами (С.Л. Рубинштейн), воспитатель за счет своего авторитета формирует у студентов чувство безопасности, доверие к себе;

- в-третьих, если обеспечивается личностный рост студентов, который происходит благодаря стимулированию развития субъектности, их готовности к решению задач усложняющейся творческой социальной практики,

- в-четвертых, если будет сохранена последовательность и неотъемлемость всех этапов и учебно-воспитательных мероприятий в ходе эксперимента. Так, например, при отсутствии или сокращении подготовительного этапа (лекции и практикум) или заключительного этапа (самостоятельная научная деятельность студентов) зачастую теряет свое воспитательное значение и сама археологическая практика

Изменения в субъектной позиции студентов фиксировались по следующим критериям и показателям: стремление к личностной и профессиональной самореализации, устойчивый интерес к обучению, отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности, умение самостоятельно ставить цели, планировать и прогнозировать свою деятельность, умение рационально организовывать собственный распорядок

Социальное воспитание

дня, умение контролировать, анализировать и оценивать себя, умение осуществлять коррекцию своей жизнедеятельности, стремление к самообразованию и самовоспитанию [4].

Проводя замеры на разных этапах формирования субъектности, можно проследить успешность эксперимента.

Таким образом, представленная выше модель способствует развитию субъектных качеств студента.

Библиографический список

1. Боротко Н.М. Пространство воспитания:

образ бытия: Монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2000. — 172 с.

2. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в моделировании // Моделирование воспитательных систем: теория - практике / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. - М.: Изд-во РОУ, 1995. - 144 с.

3. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. - Москва-Воронеж, 1996. - 320 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2004.-384 с.

О. С. ЩЕРБИНИНА

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К СОЦИАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В современной общественной ситуации необходимым является воспитание субъектных качеств личности, одним из которых является ее готовность к социальному самоопределению. Наше исследование посвящено изучению проблемы формирования готовности подростков к социальному самоопределению и методики организации педагогического влияния на этот процесс.

Одна из задач, которая стоит перед субъектами и институтами социализации общества заключается в том, чтобы поставить человека перед проблемой самоопределения, стимулировать поиск собственного жизненного пути. Исследования А.А. Реана показывают, что решение задач самоопределения начинается в подростковом возрасте, который можно назвать «отправным периодом» самоопределения.

В Я-концепцию подростка самоопределение входит как единая смысловая система обобщенных представлений о мире и самом себе, формирующая внутренние субъектные позиции. В этот период задается личностно значимая ориентация на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, то есть социальное самоопределение. Однако в ходе данного процесса могут возникать различного рода осложнения, предупредить которые возможно с помощью формирования готовности подростка к социальному самоопределению.

Одним из выражений готовности к социальному самоопределению является наличие активной жизненной позиции и субъектных качеств

личности. Но субъектом человеческой деятельности можно стать только при условии осуществления этой деятельности сначала под руководством наставников, а затем самостоятельно. «Растущий человек становится личностью в той мере, в которой у него формируются социальные качества, определяющие его как общественное существо» [Фельдштейн Д.И., 1994].

Говоря о проблеме формирования готовности к социальному самоопределению, необходимо отметить возможность решения данных задач в ходе социально-педагогической деятельности и охарактеризовать особенности этой деятельности. Помощь педагога в формировании готовности подростка к социальному самоопределению может осуществляться в ходе педагогического влияния на этот процесс, которое мы определяем как *комплекс действий воспитателя, стимулирующих осознание ребенком своего социального выбора и формирование у него рефлексивной позиции, на основе которой он оценивает свое поведение.*

Сила влияния на личность зависит от многих факторов. Наибольший эффект наблюдает-

ся в тех случаях, когда определенная группа является референтной (или эталонной) для данной личности. Так называют группу, с которой личность отождествляет себя в наибольшей степени. Социальные ценности и нормы референтной группы выступают для индивида в качестве эталонов деятельности, хотя сам он порой может даже и не входить в состав данной группы [4, 317].

Важность референтных групп как своеобразного «оплота» установок личности прямо или косвенно признается всеми, кто хочет радикально изменить эти установки [4, 319]. Изучая педагогическое влияние на формирование готовности подростка к социальному самоопределению, мы обратили внимание на условие референтности взрослого, организующего это влияние и предположили, что референтность взрослого, осуществляющего педагогическое влияние на формирование готовности подростков к социальному самоопределению, является условием, определяющим эффективность этого процесса.

Указанные особенности были учтены нами при создании модели педагогического влияния воспитателя на формирование готовности подростка к социальному самоопределению, центральным компонентом которой является стимулирование референтным взрослым положительной мотивации к совершению социального выбора.

Исходя из этого, можно сказать, что влияние на когнитивную и практически-действенную сферы готовности подростка к социальному самоопределению осуществляется опосредованно через воздействие на мотивационную сферу. Мотивация к совершению социального выбора обуславливает потребность человека получить необходимые сведения о дилеммной ситуации, о системе социальных отношений, в которых происходит выбор, о содержании социальных ролей и т. д. Мотив к совершению социального выбора является необходимой прамбулой к реальному совершению этого выбора, то есть обуславливает практически-действенный компонент готовности к социальному самоопределению.

Осуществление педагогического влияния воспитателя на формирование готовности подростка к социальному самоопределению через воздействие на мотивационную сферу его личности происходит с помощью реализации ряда

этапов:

- организации эмоционального принятия взрослого;
- стимулирования осмысления ситуации социального выбора;
- ознакомления с возможными альтернативами в ситуации социального выбора; помощи в совершении адекватного выбора;
- стимулирования рефлексии.

Выделенные этапы характеризуют деятельность педагога в процессе формирования готовности подростков к социальному самоопределению. Субъект-субъектные отношения предполагают двусторонний процесс. Параллельно с работой воспитателя, происходит деятельность подростка, который реагирует на воспитательные воздействия. Особенности этой стороны процесса формирования готовности подростка к социальному самоопределению отражены в предложенной модели в виде этапов деятельности подростка в процессе педагогического влияния на формирование готовности подростка к социальному самоопределению. Каждый этап деятельности воспитателя стимулирует определенные действия со стороны подростка:

- На этапе *организации эмоционального принятия* взрослого у детей формируется определенное отношение к воспитателю, осуществляющему эти воздействия, стимулирующее или тормозящее дальнейшую совместную деятельность.

Стимулируя осознание ситуации социального выбора, воспитатель стремится к тому, чтобы у подростка появилось осознание цели социального выбора.

- Проводя *ознакомление с возможными альтернативами социального выбора*, воспитатель дает определенный объем информации о социальной ситуации, в которой находится, или в которую «погружается» подросток. На этом этапе важно появление у подростка осознанного восприятия получаемой информации с учетом индивидуальных возможностей, потребностей, норм и ценностей, то есть *анализ альтернатив социального выбора*.

- Следствием осмысления вариантов социального выбора является *совершение и реализация социального выбора подростком*. На этом этапе возможно возникновение необходимости в *помощи со стороны воспитателя в принятии*

решения.

- Завершением цикла социального выбора является *стимулирование рефлексии* со стороны воспитателя, целью которой является *осознание причин и последствий социального выбора*, совершенного подростком.

Особенность данной модели заключается в том, что она циклична. Завершив алгоритм выполнения социального выбора, человек подходит к осмыслению вновь возникшей ситуации социального выбора. Новый виток обеспечивается теми знаниями и умениями, которые были сформированы на первых этапах.

Выполнение каждого этапа осуществлялось набором средств педагогического влияния на формирование готовности подростка к социальному самоопределению. Ведущим средством выступила методика формирования готовности к социальному самоопределению, представляющая собой работу по созданию ситуаций социального выбора, соответствующая в своей логике выделенным этапам модели педагогического влияния воспитателя на формирование готовности подростка к социальному самоопределению.

Целью этапа *организации эмоционального принятия взрослого* является установление эмоциональной близости между воспитателем и подростками. Реализация данной цели обеспечивается выполнением следующих задач:

- узнавание личностных особенностей субъектами педагогического взаимодействия;
- знакомство воспитателя с особенностями деятельности подростков;
- включение воспитателя в совместную деятельность с данной группой подростков;
- формирование у подростков готовности взаимодействовать с воспитателем;
- взаимное эмоциональное принятие субъектами педагогического взаимодействия.

Так как в качестве определяющего условия успешности педагогического влияния на формирование готовности подростка к социальному самоопределению мы называем референтность воспитателя, оказывающего это влияние, то данный этап, направленный на формирование положительного эмоционального отношения взаимодействующих сторон и значимости мнения взрослого для подростка, является ключевым для успешной реализации нашей методики. Положительно-направленное отношение к взрослому формируется с помощью одного из ряда меха-

низмов: эмоционально-ценностной идентификацией, эмоционального заражения, эмоционального присоединения через интериоризацию.

Эмоционально-ценностная идентификация человека с определенной ситуацией или людьми основана на отождествлении некоторых качеств, присущих его личности с качествами актуализированными этой ситуацией или этими людьми, она выражается в формуле: «я такой же - мне это нравится, я хочу в этом участвовать».

Эмоциональное заражение - основано на ярком эмоциональном переживании, вызывающем не всегда осознанную потребность в присоединении, она выражается в формуле: «мне это нравится, я хочу также».

Эмоциональное присоединение через интериоризацию - это осознанное присвоение, принятие человеком ситуации, оно выражается в формуле: «это оправдано, необходимо, поэтому, я согласен, это принять, за основу своих действий» [2].

При реализации представленной модели формирования готовности подростка к социальному самоопределению наиболее частотно эмоциональное принятие происходило с помощью механизмов эмоционального заражения и эмоционально-ценностной идентификации, так как осознание, принятие человеком ситуации и понимание необходимости целенаправленного взаимодействия приходит позднее.

Эмоциональное принятие воспитателя обеспечивает успешность всех последующих этапов процесса педагогического влияния на формирование готовности подростка к социальному самоопределению.

Нельзя сказать, что формирование референтности воспитателя по отношению к подросткам происходит только в течение начального периода работы. Достижение этой цели является, с одной стороны, сверхзадачей всего процесса, с другой стороны, условием успешности осуществления педагогического влияния воспитателя на формирование готовности подростка к социальному самоопределению.

Таким образом, формирование референтного отношения к воспитателю происходит на всех этапах данного процесса.

В качестве одного из условий эффективности педагогического влияния на процесс формирования готовности и к социальному самоопределению является включение подростков в ситуа-

Методические особенности педагогического влияния воспитателя на формирование

ции социального выбора. Реализация данного условия была основана на концепции социальных проб М.И. Рожкова, в соответствии с которой для социального становления большое значение имеет социальная практика, то есть реальное включение ребенка в различные сферы социальных отношений. От включения личности в социальную деятельность зависит как социально-психологический комфорт личности, так и в конечном итоге комфорт и благополучие всего общества. Включение в социальную деятельность является процессом, в ходе которого происходит:

- индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;
 - индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;
 - включение в социальную деятельность под руководством педагога на основе: осознание учащимися цели деятельности и сопоставления личностных целей; приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности;
 - рефлексия процесса деятельности и собственного участия в ней с последующей коррекцией процесса в выбранном направлении;
- достижение собственно состояния включенности личности в социальную деятельность

В основе включения учащихся в социальную деятельность лежат так называемые социальные пробы. Социальная проба - это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах, на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Социальная проба предполагает самооценку учащимися своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей. Социальные пробы охватывают все сферы индивидуальности человека и большинство его социальных связей. В процессе развития этих сфер у молодых людей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в соци-

альную среду [3].

Для реализации данного этапа на основе изложенной теории, нами была разработана система ситуаций социального выбора, включение в которые способствовало снятию страха перед наличием альтернативы, формированию умения принимать самостоятельное решение, развитию самостоятельности в совершении социального выбора.

Погружение ребят в ситуацию социального выбора начинается *стимулированием осмысления ситуации социального выбора*. Целью данного этапа является осознание и постановка цели социального выбора, которая реализуется через решение следующих задач:

- осознание объективных условий ситуации;
- выявление наличия альтернативы;
- осмысление цели социального выбора в данной ситуации.

На этом этапе происходит первое знакомство с условиями ситуации и от того, как она будет воспринята, зависит постановка и осознание цели социального выбора.

После знакомства с условиями ситуации социального выбора, происходит *ознакомление с возможными альтернативами в ситуации социального выбора*. Цель данного этапа: определение содержания возможных вариантов решения ситуации социального выбора. Реализации данной цели способствует решение ряда задач:

- определение вариантов решения ситуации;
- осознание содержания возможных вариантов решения ситуации;
- соотнесение вариантов с объективными условиями ситуации.

Благодаря осознанию имеющейся совокупности альтернатив, у подростка непроизвольно происходит их переработка и сопоставление с имеющейся системой ценностных ориентаций и норм, что стимулирует выбор одного из вариантов решения.

На этом этапе возможна необходимость *помощи в совершении адекватного выбора* со стороны воспитателя.

Цель данного этапа: обеспечить совершение социального выбора подростком. Этому способствует реализация системы задач:

- осознание собственных ценностей относительно предлагаемой ситуации;

Социальное воспитание

- соотнесение подростком вариантов решения ситуации с личной системой норм и ценностей;

определение варианта, максимально соответствующего субъективным и объективным особенностям ситуации социального выбора;

- реальные действия по совершению выбора одной из имеющихся альтернатив.

При решении перечисленных задач возможно возникновение трудностей, в преодолении которых должен помочь воспитатель. Эти трудности могут быть связаны с осознанием личностных особенностей и соотнесением с ними вариантов выбора. Препятствием может стать страх перед наличием альтернатив и необходимостью совершить осознанное решение, которое предполагает ответственность за отказ от других альтернатив и за его реализацию. Педагогу необходимо ненавязчиво помочь ребенку в решении возникших трудностей и способствовать совершению выбора подростком.

Заключительным этапом в цикле работы воспитателя по формированию готовности подростка к социальному выбору является *стимулирование рефлексии*. Его целью является осознание причин и последствий принятого решения. На этом этапе предполагается решение ряда частных задач:

- стимулирование подростка к мысленному обдумыванию всех проведенных мыслительных операций и действий;
- стимулирование оценивания этих этапов и высказывания или проявления этой оценки;
- стимулирование выявления причин успехов и неудач в проведенной работе.

Выделение этого этапа в качестве заключительного достаточно условно, так как включение элементов рефлексии необходимо на всех этапах рассматриваемого нами процесса. На данном этапе в ходе осознания и анализа принятого решения или совершенного действия, происходит необходимая коррекция мотивационного, когнитивного и практически-действенного компонентов готовности к социальному самоопределению подростков, определяются перспективы дальнейшей деятельности по формированию готовности к социальному самоопределению.

Реализация обозначенных этапов педагогического влияния на формирование готовности подростков к социальному самоопределению и достижение обозначенных задач на каждом этапе позволило получить в ходе нашей опытно-экспериментальной работы положительные результаты, позволяющие говорить о возможности успешного применения данной методики с целью формирования готовности подростков к социальному самоопределению.

Библиографический список

1. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. - 1993. - № 5.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. - М., 1989. - 176 с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие/Калинингр. ун-т. - Калининград, 2000. - 572 с.
4. Психология: Учебник / под ред. А.А. Крылова. - М., 1999. - 584 с.

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ

В. И. КАШНИЦКИЙ

КОММУНИКАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Вопросы психологии общения, механизмы взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга, поиск путей совершенствования коммуникативных возможностей человека давно занимают социальных психологов. Нашла свое место эта проблематика и в работах костромских психологов. Еще на рубеже 70-80-х годов прошлого столетия в прикладных исследованиях, проводившихся на хозяйственной основе сотрудниками социально-психологической лаборатории, руководимой доктором психологических наук, профессором Львом Ильичем Уманским, были опробованы программы коммуникативного обучения руководителей младшего и среднего звена ряда промышленных предприятий города и области. Это были первые попытки овладеть новой, только утверждавшейся тогда у нас в стране технологией применения комплекса активных социально-психологических методов для целей развития знаний, социальных установок, навыков и умений в области межличностного общения, получившей название *социально-психологический тренинг*. Подобная работа тогда же начала проводиться с подростками на базе летних областных лагерей комсомольского актив («Комсорг» «Комсорг ПТУ»). Впоследствии использование активных форм коммуникативного обучения стало составной частью профессиональной подготовки студентов КГУ - будущих психологов, социальных работников, социальных педагогов, менеджеров и учителей. Восстребованность коммуникативного тренинга обусловлена той важной ролью, которую в жизни человека играет общение, его постоянные и многообразные контакты с другими людьми. «Жизнь человека, - отмечает А.У. Хараш, - вся без остатка проникнута коммуникативным качеством, на всем своем протяжении, во всех своих сферах обращена к другому человеку и открыта

ему» (Хараш А.У., 1987).

Вместе с тем, накапливавшийся с годами опыт использования коммуникативного тренинга в работе с разными категориями обучаемых все острее ставил вопрос о критериях эффективности проводимой работы. Очевидно, что разрешить этот вопрос можно лишь опираясь на отчетливое представление о строении коммуникативной сферы личности во всей полноте ее многообразных проявлений. Обращение к работам зарубежных и отечественных авторов показало, что имеется большое разнообразие в подходах к изучению коммуникативности человека, накоплен богатый эмпирический материал, описаны многочисленные коммуникативные проявления личности.

Яркие описания коммуникативных феноменов содержатся в работах Л.И. Уманского, который первым в науке осуществил психологический анализ организаторских способностей и организаторе гай деятельности, показав, что успех ее осуществления тесно связан с коммуникативными возможностями человека (Уманский Л.И., 2001). Неудивительно поэтому, что в структуру личности способного организатора Л.И. - Уманский, опираясь на материалы своих многолетних исследований, включил немало коммуникативных характеристик. Это и психологическая избирательность (способность полно и глубоко отражать психологию членов группы, их межличностные отношения, психологические особенности группы в целом), и практически - психологический ум (способность находить в ситуациях взаимодействия наилучшее практическое применение каждому человеку в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей), и общественная энергичность (способность «заражать» своей энергией других людей, активизируя их), и психологический такт

Психология общения

(способность определять меру воздействия и влияния в контактах с другими людьми, исходя из их индивидуально-психологических особенностей), общительность и ряд других свойств. (При этом необходимо оговориться, что термин «коммуникативность» в работах Л.И. Уманского используется применительно не к личности, а как характеристика малой контактной группы, отражающая специфику тех внутрigrupповых взаимосвязей — эмоциональных, интеллектуальных, волевых, которые формируются в процессе групповой жизнедеятельности).

Большое разнообразие коммуникативных характеристик личности выявлено и описано отечественными исследователями в ходе психологического анализа многих коммуникативных профессий. Таких как педагогическая (В.А. - Канн-Калик, Н.В. Кузьмина), юридическая (В.Л. Васильев), управленческая деятельность (Е.Е. Вендров, А.Л. Журавлев, А.В. Карпов) и других. Однако, на вопрос о том, что лежит в основе разнообразных коммуникативных проявлений личности, однозначного ответа на сегодняшний день в психологической науке не существует.

Общим в позициях разных авторов является положение о том, что коммуникативные проявления обуславливаются комплексом индивидуальных коммуникативных особенностей человека. В работах отечественных ученых эти особенности определяются по-разному: «коммуникативные способности», «коммуникативный потенциал», «коммуникативная культура», «коммуникативная компетентность». В.И. Кабрин, изучающий динамику коммуникативного развития человека как личности, ввел в научный оборот понятие «коммуникативный мир личности». Исходя из представлений о коммуникативной природе личности, он предложил рассматривать личность как «иерархию различных уровней внешних и внутренних коммуникаций, динамически интегрирующих все ...компоненты в новое качество - коммуникативный мир» (Кабрин В.И., 1993). По существу введенное автором понятие используется им как метафорическое обозначение всего имеющегося богатства внутренних возможностей человека, которые формируются и проявляются в его «коммуникативном пространстве», т.е. в межличностных контактах с окружающими и в общении с самим собой.

Наиболее часто в отечественной литературе,

посвященной изучению коммуникативных возможностей человека, используется термин «коммуникативная компетентность» (или синонимичный ему - «компетентность в общении»). Раскрывая его содержание, разные авторы предлагают различные формулировки. «Ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения» (Емельянов Ю.Н., 1985). «Компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии» (Петровская Л.А., 1989). «Совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточным для их решения» (Сидоренко Е.В., 2003). Как видим, всякий раз речь идет о некой совокупности психологических (коммуникативных) характеристик человека, необходимых для эффективных контактов с окружающими.

Если обобщить все многообразие психологических феноменов, выделяемых разными авторами в качестве коммуникативно значимых, то обнаруживается их разный «удельный вес», их иерардоположенность. Один из способов упорядочить это множество коммуникативных характеристик состоит в возможности их отнесения к разным иерархическим уровням коммуникативного мира личности (В.И. Кабрин). Развивая эту идею, мы предложили рассматривать коммуникативную компетентность как *многоуровневую совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности, выступающих как внутренние средства ориентировки и регуляции ее коммуникативных действий с целью установления, поддержания и развития ее коммуникативных контактов с другими людьми в разнообразных ситуациях межличностного общения и взаимодействия*. (Кашницкий В.И., 1995).

В структуре коммуникативной компетентности нами были выделены три взаимосвязанных уровня: базовый, содержательный, инструментальный, с учетом функциональной специфичности каждого из них. Если базовый уровень, включая в себя глубинные, устойчивые личностные свойства, характеризует общую коммуникативную направленность и обуславливает мотивацию коммуникативной активности личности, то два других уровня определяют ее, так сказать, коммуникативную оснащенность. Содержа-

Коммуникативность личности как предмет научного изучения

тельный - включает в себя совокупность разнообразных коммуникативных знаний, обуславливающих возможности субъекта осознанно выстраивать свои коммуникации. А инструментальный, включающий в себя разнообразную коммуникативную «технику» (систему коммуникативных навыков и умений), призван обеспечивать выполнение коммуникативных действий для реализации намеченных целей.

Впоследствии, в диссертационном исследовании А.Г. Самохваловой, изучавшей условия формирования коммуникативного компонента индивидуального стиля деятельности педагога, коммуникативная компетентность была заменена термином «коммуникативный потенциал», более точно отражающим роль этого *индивидуально-своеобразного комплекса коммуникативных особенностей* в реализации субъектом коммуникативной составляющей его профессиональной деятельности. Структура коммуникатив-

коммуникативный потенциал

коммуникативная компетентность

коммуникативная культура

Иными словами, коммуникативную компетентность следует рассматривать в качестве актуального, достигнутого уровня (низкий, средний, высокий) реализации коммуникативного потенциала личности. Тогда вершиной реализации коммуникативного потенциала, или высшим проявлением ее коммуникативной компетентности будет коммуникативная культура личности - *гуманистически ориентированная совокупность коммуникативных знаний, навыков и умений, обеспечивающих целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умений извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации и прогнозировать последствия своих коммуникативных воздействий на партнеров.* (Самохвалова А.Г., 2007).

К сегодняшнему дню уже обозначилось несколько направлений, по которым на кафедре социальной психологии ведутся исследования

но го потенциала также была уточнена за счет выделения дополнительного уровня - рефлексивного, включающего в себя систему индивидуальных способов и приемов самонаблюдения и самоанализа, выступающих условием самосовершенствования личности в коммуникативной сфере. (Самохвалова А.Г., 1998).

На основе описанного теоретического подхода оказывается возможным объединить в единой структурной модели все те разнородные психологические особенности (когнитивные, эмоциональные, поведенческие) и свойства личности, которые обладают, по удачному выражению А.У. Хараша, «коммуникативным качеством», то есть выполняют определенные коммуникативные функции. Все это структурированное множество мы обозначаем термином «коммуникативность личности». Стало возможным также выстроить систему понятий, посредством которых может быть представлена динамика развёртывания коммуникативности личности:

коммуникативности личности. Одно из них - изучение коммуникативных барьеров и трудностей, приводящих к возникновению *ситуаций затрудненного общения*. Межличностные контакты человека могут стать затрудненными по многим причинам. Это, во-первых, коммуникативное несовершенство личности на базовом уровне (неуверенность в себе, отсутствие коммуникативной инициативы, боязнь контактов; отсутствие положительной установки на другого человека, предвзятость, негативизм; отсутствие или слабо выраженная эмпатия; неприятие иных точек зрения, позиций, взглядов; категоричность оценок и суждений и т.п.). Подобные устойчивые личностные образования выполняют роль *коммуникативных барьеров* на пути достижения взаимопонимания и согласия между партнерами. Что касается широкого спектра возможных *коммуникативных трудностей*, то они связаны прежде всего с недостатком конкретных знаний, навыков и умений, отражая индивидуальные особенности коммуникативного потенциала человека на содержательном, инструментальном и рефлексивном уровнях.

В исследовании А.Г. Самохваловой и Т.А. Нестеровой изучались коммуникативные характеристики и их обусловленность типом тендерной идентичности у представителей разных профессий. Всего было обследовано 150 человек - экономисты, юристы, медицинские работ-

Психология общения

пики, менеджеры, представители рабочих специальностей. Из них 73 мужчины и 77 женщин в возрасте от 19 до 59 лет. Выявлены многочисленные различия в проявлении коммуникативных трудностей людей с разным типом гендерной идентичности. Так у маскулинных субъектов менее выражены затруднения практически по всем параметрам общения; трудности феминных субъектов наиболее ярко проявляется в таких характеристиках, как интенсивность общения, наличие свидетелей, количество партнеров, их пол, возраст, статус, а также по шкале «отношение-обращение» партнеров друг к другу. Многочисленные различия зафиксированы и при сопоставлении испытуемых по полу-тендеру: маскулинные мужчины - маскулинные женщины, феминные женщины - феминные мужчины, андрогинные мужчины - андрогинные женщины (Л.Г. Самохвалова, Т.А. Нестерова, 2008). Накопление подобного эмпирического материала позволит отчетливее высветить тендерный аспект коммуникативности личности.

Ряд работ, выполненных под нашим руководством (в их число входят курсовые и дипломные работы студентов, а также диссертационные исследования), посвящен анализу коммуникативных трудностей у разных возрастных категорий школьников и путей их преодоления. Так М.С. Ивашкевич (*Трудности общения в подростковом возрасте и пути их преодоления. Квалификац. работа, 2004*) изучала представления подростков о причинах собственных затруднений в общении. Было опрошено 85 учащихся 9-х классов костромских школ - 48 девушек, 37 мальчиков. Полученные эмпирические данные обрабатывались посредством контент-анализа на основе трех категорий: А — «причина возникающих трудностей в себе», Б - «причина возникающих трудностей в других», В - «причина возникающих трудностей в особенностях ситуации общения». Как и предполагалось, причины возникающих в общении трудностей подростки видят прежде всего в других людях. Значения частотных индексов по каждой из категорий в целом по выборке выглядят следующим образом: А - 2,05; Б — 6,16; В — 0,75. Иными словами, подростки в три раза чаще называют причинами своих трудностей в общении других людей, нежели свои собственные действия или качества личности. При этом данные по группам мальчиков и девушек практически совпали.

В этом же исследовании нашла свое подтверждение гипотеза о существовании взаимосвязи между степенью личностной зрелости подростка и его способностью более критично относиться к себе как к субъекту затрудненного общения. Вместе с тем, не подтвердилось предположение о том, что существует связь между особенностями представлений подростка о причинах своих коммуникативных затруднений и его статусом в группе сверстников. Полученные результаты позволили дипломнице разработать и осуществить программу занятий по коррекции коммуникативных установок, а также развитию коммуникативных навыков и умений подростков.

Практическая направленность свойственна диссертационным исследованиям О.Н. Диановой и А.Н. Смолонской, проведенным на стыке социальной психологии, педагогики и специальной психологии. О.Н. Дианова (*Совершенствование коммуникативного поведения подростков с задержкой психического развития. Канд. дисс., Кострома, 2001*) раскрыла в своей работе специфику коммуникативного поведения подростка с ЗПР в отличие от его сверстника, развивающегося нормальными темпами (различие функций), разработала систему эмпирических показателей для оценки сформированное™ инструментального уровня коммуникативности подростка с ЗПР. Проведенная диссертанткой опытно-экспериментальная работа на базе ряда средних школ города Костромы, а также Никольской школы-интерната по формированию навыков и умений коммуникативного поведения у данной категории подростков способствовала заметным улучшениям их коммуникативного поведения. Одновременно были отмечены повышение интереса к учению и рост успеваемости, повышение общественной активности подростков и адекватности их социальных реакций, снижение конфликтности. В контрольной группе подростков с ЗПР, не принимавших участие в эксперименте, подобных изменений не отмечено.

Несомненная, хотя и непрямая взаимосвязь между школьной успеваемостью и коммуникативной оснащенностью ребенка выявлена и в исследовании А.Н. Смолонской (*Формирование уверенности в себе у неуспевающих младших школьников с ограничениями здоровья. Канд. дисс., Кострома, 2002*). Не секрет, что последние десятилетия отмечены в школе значительным увеличением числа учащихся с общим сниже-

нием психофизического здоровья. В педагогическом отношении данная категория детей представляет собой «группу риска». Младших школьников с ограничениями здоровья нередко характеризует недостаточное владение необходимыми социальными навыками, коммуникативными умениями, что серьезно затрудняет их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего такие дети либо игнорируются, либо активно отвергаются одноклассниками. И в первом, и во втором случае имеет место глубокое переживание ребенком психологического дискомфорта, и, как следствие, нередко возникает чувство неуверенности в себе, в своих возможностях и способностях, что несомненно сказывается на учебной деятельности и ее результатах. Неуверенность в себе порождает трудности в учении, школьную неуспеваемость. В свою очередь это вызывает у ребенка еще большее неверие в себя, что в результате замыкается в «порочный круг».

Разорвать этот порочный круг посредством коммуникативно ориентированной развивающей работы с проблемными младшими школьниками по индивидуальным и групповым программам - такую задачу и решала в своем исследовании А.Н. Смолонская. Полученные результаты показали - основанная на данных медико-психолого-педагогической диагностики система коммуникативных развивающих индивидуальных и групповых занятий в сочетании с целенаправленной активизацией взаимодействия учащихся в учебной и внеучебной деятельности способствуют тому, что неуспевающие младшие школьники с ограничениями здоровья становятся более уверенными в себе, их общение становится более открытым, содержательным, дружеским, повышается их активность и работоспособность на учебных занятиях. Отмечено также улучшение успеваемости у большей части школьников, участвовавших в этом психолого-педагогическом эксперименте.

Ситуации затрудненного общения могут конечно возникать и на более ранних возрастных стадиях. Так уже к старшему дошкольному возрасту дети начинают серьезно и глубоко переживать нарушения, сбои, происходящие в процессе общения. Многие дети утрачивают спонтанность, естественность реакций, склонны к конформизму, боятся выделиться или, напротив, демонстрируют протестное или импульсивное

поведение. Е.В. Кочетова в своей квалификационной работе (*Игровая коррекция неконструктивного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста*, Кострома, 2007, руководитель А.Г. Самохвалова) исследовала формы неконструктивного взаимодействия старших дошкольников, а также возможности игры как средства коррекции подобного взаимодействия. В исследовании разработана и апробирована психокоррекционная игровая программа, эффективность которой убедительно доказана.

С 2005 года на базе Центра развития ребенка, детский сад № 38 города Костромы под руководством А.Г. Самохваловой проводится научно-исследовательская и опытно-экспериментальная работа по развитию коммуникативной креативности дошкольников, понимаемой как *естественный процесс, который порождается выраженной потребностью ребенка в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности коммуникации*. В ходе исследования выявлен реестр основных причин, препятствующих проявлению креативности детей в общении. Это: страх выглядеть смешным и нелепым, боязнь насмешек; неодобрение взрослыми проявления детской фантазии и воображения; воспоминания ребенка о неудачном коммуникативном опыте и ряд других. С учетом этого апробируются разнообразные приемы стимулирования коммуникативной креативности дошкольников.

Накопленный к настоящему времени материал показывает, что эффективным средством развития креативности в общении является включение дошкольников в систему коммуникативных проб. *Коммуникативная проба* понимается как совокупность последовательных действий ребенка, связанных с выполнением заданной коммуникативной роли на основе выбора из предложенных вариантов способа коммуникативного поведения в наличной жизненной ситуации. Благодаря индивидуальным коммуникативным пробам (как в игровых, так и в реальных жизненных ситуациях), ребенок открывает в себе новые коммуникативные возможности, учится импровизировать, обретает уверенность. Попадая в ситуации волнения и конфликта, регламентированности и неопределенности, он познает возможные и приемлемые для себя модели коммуникативного поведения, обретает умения учитывать специфику коммуникативных си-

Психология общения

туаций и индивидуальные особенности партнеров по общению.

Другое направление проводимых на кафедре исследований коммуникативности включает в себя разработку следующего круга проблем: формирование индивидуального стиля делового общения в различных, прежде всего коммуникативных профессиях, развитие коммуникативного потенциала в профессиональном общении, гендерные различия профессиональных коммуникаций.

Помимо работ, посвященных анализу коммуникативности учителя (Кашницкий В.И., 2002, Самохвалова А.Г., 1998), в 1999-2003 годах Н.Н. Журавлевой было проведено диссертационное исследование по проблеме оптимизации диалогического общения в высшей школе и роли в этом преподавателя вуза (*Подготовка преподавателей высшей школы к диалогическому общению со студентами. Канд. дисс., Кострома. 2003, руководитель В.И. Кашницкий*).

Теоретически обосновав объективную потребность диалогического общения в образовательной практике современного вуза, раскрыв важнейшие на сегодня функции диалогического общения преподавателя со студентами (образовательная, воспитательная, развивающая), диссертантка показала на представительной выборке (95 преподавателей костромских вузов - КГУ, КГТУ, КГСХА), что диалогическое общение остается пока весьма редким явлением в образовательном процессе вуза. Преподаватели большей частью не готовы к диалогическому общению со студентами: они либо не видят возможности диалога в своей профессиональной деятельности, либо не осознают его существенные характеристики, либо не обладают достаточным арсеналом коммуникативных умений, необходимых для его осуществления.

В работе Н.Н. Журавлевой были опробованы разные модели организации процесса подготовки преподавателя вуза к диалогическому общению со студентами. Сравнительный анализ полученных результатов показал, что наиболее эффективной формой подготовки является проведение группового тренинга диалогического общения, дополненное индивидуальным консультированием по коммуникативным проблемам и систематизированной рефлексией преподавателями своих профессиональных коммуникаций.

В квалификационной работе О.С. Бакулиной (*Гендерные различия в стилях межличностного взаимодействия в молодости, 2007. Руководитель А.Г. Самохвалова*) проверялась гипотеза о существовании тендерных различий в стилях межличностного взаимодействия юношей и девушек. Было обследовано 80 студентов (40 юношей и 40 девушек) в возрасте от 21 до 24 лет. Результаты исследования показали, что преобладающим в межличностном взаимодействии феминных девушек является покорно-застенчивый стиль. Юношам андрогинного типа свойственны такие стили межличностного взаимодействия как независимо-доминирующий и прямолинейно-агрессивный. Ведущим в межличностном взаимодействии девушек андрогенного типа выступает ответственно-великодушный стиль. Маскулинные юноши предпочитают властно-лидирующий стиль взаимодействия. У феминных девушек хорошо развиты идентификация, интуитивный и рациональный каналы эмпатии. По итогам исследования был сделан вывод о том, что каждый тип гендерной идентичности обладает специфическими особенностями, обуславливающими стратегии поведения в ситуации межличностного взаимодействия. Полученные результаты можно использовать при разработке индивидуально-ориентированных программ коммуникативного развития с учетом тендерных особенностей личности.

Завершая далеко не полный обзор исследований коммуникативности личности, проводимых на кафедре социальной психологии, необходимо отметить, что результаты этих исследований активно используются в учебном процессе, способствуя обогащению содержания многих учебных дисциплин. Постоянно совершенствуются и формы активного коммуникативного обучения. В этой работе, в той или иной степени, принимают участие все сотрудники кафедры.

Конечно, в рамках вузовской подготовки окончательное формирование коммуникативной культуры будущего специалиста вряд ли возможно, поскольку это процесс длительный и происходит по мере накопления жизненного и профессионального опыта. Однако, коммуникативную подготовку специалистов помогающих профессии (психологов, социальных работников, социальных педагогов, учителей) преподаватели кафедры рассматривают как базовый этап станов-

Ребенок как субъект затрудненного общения

ления индивидуального стиля коммуникативной деятельности будущего профессионала.

Библиографический список

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
2. Кабрин В.И. Психология коммуникативного развития человека как личности: Дисс. ... докт. психол. наук. — СПб., 1993.
3. Кашицкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1995.
4. Кашицкий В.И. Коммуникативная компетентность личности в контексте педагогической профессии // Вестник КГУ. - 2002. - № 4. - С. 80-86.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
6. Самохвалова А.Г. Формирование коммуникативного компонента индивидуального стиля

педагогической деятельности будущего учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. -Кострома, 1998.

7. Самохвалова А.Г. Деловое общение: путь к успеху: Учебное пособие. -Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

8. Самохвалова А.Г, Нестерова Т.А. Личность как субъект затрудненного общения: тендерный аспект // Вестник КГУ. - 2008. - № 1. - С.127-133.

9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2003.

10. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: (Избранные труды). - Кострома: Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001.

11. Хараи А. У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. - М.: Изд-во МГУ, 1997.-С. 30-41.

А. Г. САМОХВАЛОВА

РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Опыт первых отношений ребенка со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие его личности. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У многих детей, начиная с дошкольного возраста, складывается и закрепляется модель затрудненного общения, которая может иметь весьма печальные отдаленные последствия.

Коммуникативная ситуация становится для ребенка *затрудненной*, если в ней обнаруживаются следующие *характеристики*:

- наличие препятствий (внутренних или внешних) на пути достижения цели ребенка;
- нарастание нервно-психического напряжения, проявляющегося в негативных эмоциях по отношению к собеседнику;
- отсутствие понимания партнерами друг друга;

проявление неконструктивных форм взаимодействия (агрессивность, демонстративность, импульсивность, конформность и др.).

Любая ситуация затрудненного общения - это ситуация, в которой один или оба партнера являются *субъектами затрудненного общения*, один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достижения целей общения. В результате этого, один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность.

В российской психологии отсутствует общепринятая трактовка субъекта общения. Так Б.Ф. Ломов подчеркивал, что отличительной характеристикой самостоятельного субъекта выступает его *активность*, которая проявляется в двух формах — деятельности и общении. Общение как форма активности отличается от деятель-

Психология общения

ности тем, что в нем присутствуют субъект-субъектные отношения, происходит двусторонний обмен результатами познания и отражения, создается общий фонд информации, используется подражание, содействие, сопереживание как основные формы реализации активности. В общении осуществляется воздействие одного субъекта на другого, поэтому результатом общения как специфической формы активности выступает не предмет, а преобразование отношений с другим человеком или другими людьми (Б.Ф. Ломов, 1984.).

В работах Б.Г. Ананьева субъект также рассматривается с точки зрения его активности, которая, с одной стороны, обнаруживается в сохранении или преобразовании собственной статуса в зависимости от социальной общности, а с другой - может проявиться в форме воздействия на других людей с целью преобразования или сохранения их положения в обществе (Б. Г. Ананьев, 2001).

А. В. Брушлинский свое определение субъекта построил на основе анализа идей С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева и других. Субъект трактуется как индивид, находящийся на соответствующем своему развитию уровне преобразовательной активности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности и отличающийся своеобразной целенаправленностью и осознанностью (А. В. Брушлинский, 1994).

В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая и Е. Д. Бреус полагают, что субъектом общения выступает индивид, который обладает свойством субъектности, выражающимся в особенностях его преобразовательной активности относительно личности партнера в процессе общения, т. е. в преобразовании отношений с другим человеком, соответствующим уровню развития его социальных способностей.

Базовыми критериями определения типов субъектов общения при этом являются направленность, интенсивность, качество преобразовательной активности индивида, проявляющиеся в его социальных способностях и системе отношений к себе и другому, к миру. И центральной характеристикой преобразовательной активности субъекта общения выступает «нормальность» — «анормальность», соотношенная с такими явлениями, как разрушение - созидание, сотворение личности. Исходя из этого, существуют два

фундаментальных типа личностей как субъектов общения: *субъект затрудненного общения* и *субъект незатрудненного общения*, преобразовательная активность которых отличается по всем трем ее параметрам (направленность, качество, интенсивность) и представлена в системе отношений к другому (В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус, 2001).

Рассматривая процесс детского общения, следует понимать, что субъект затрудненного общения - это «не пожизненный диагноз». У каждого ребенка на разных этапах его развития складывается специфическое сочетание свойств, качеств, процессов, которые могут изменять общение в сторону затрудненного. Но при изменении жизненных обстоятельств, при интенсивном психическом развитии ребенка возможна динамика в этих свойствах и качествах личности и, следовательно, ребенок перестает быть субъектом затрудненного общения. Кроме того, в различных коммуникативных ситуациях ребенок может проявлять разнообразные характеристики общения, являясь в одних ситуациях субъектом затрудненного общения, а в других — субъектом незатрудненного общения.

Как же понять, в каких ситуациях ребенок проявляет себя как субъект затрудненного общения? Каковы критерии, позволяющие рассматривать ребенка как субъекта затрудненного общения? В социальной психологии с целью описания субъекта общения используются разнообразные характеристики личности: направленность, установки, ценностные ориентации, система отношений личности, стили, стратегии взаимодействия, социально-перцептивные образования, навыки и умения в области коммуникативной деятельности, ролевые, статусные позиции личности и соответствие ее поведения социокультурным и нравственно-этическим нормам (В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус, 2001).

Многолетние исследования коммуникативной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста позволили нам увидеть особенности проявления вышеуказанных характеристик личности как субъекта затрудненного и незатрудненного общения (табл. 1).

Трудности общения ребенка обусловлены особенностями развития и реализации его коммуникативного потенциала. Под *коммуникативным потенциалом личности* мы понимаем ин-

Ребенок как субъект затрудненного общения

дивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных особенностей ребенка (внутриличностных и поведенческих), характеризующий его возможности в осуществлении коммуникативной составляющей различных видов деятельно-

сти (игровой, трудовой, продуктивной, учебной).

В структуре коммуникативного потенциала личности ребенка мы выделяем четыре взаимосвязанных уровня: базовый, содержательный, операциональный, рефлексивный (табл. 2).

Т а б л и ц а 1

Критерии описания субъекта общения

Критерии описания субъекта общения	Субъект затрудненного общения	Субъект незатрудненного общения
1. Направленность, ценности и установки ребенка	Ребенок чаще всего имеет неадекватную (заниженную или завышенную) самооценку; противопоставляет себя другим, т. е. направлен против людей; проявляет упрямство, эгоцентризм, враждебные установки, противоречивость, склонность к манипулированию	Ребенок чаще имеет адекватную самооценку, признает ценность себя и другого; направлен на взаимодействие с другими людьми, сотрудничество; проявляет коммуникативную адекватность, доверие к людям, готовность к диалогу и компромиссу
2. Мотивационно-потребностная сфера	Для ребенка характерны высокие притязания на признание и внешняя мотивация одобрения; проявляются мотивы эмоционального превосходства, избегания неудач в общении; отсутствует желание помочь другим в достижении их целей	Для ребенка характерна мотивация установления тесных связей, дружеских контактов; проявляются мотивы сотрудничества, преодоления коммуникативных трудностей, содействия в реализации социальных потребностей партнера по общению
3. Эмоционально-волевые характеристики личности	Ребенку свойственна эмоциональная нестабильность, частая смена настроений; импульсивность и выразительная бедность в проявлении чувств; явное преобладание негативно окрашенных эмоций; слабое развитие приемов саморегуляции; низкий уровень самоконтроля	Ребенку свойственна относительная эмоциональная стабильность, личностная включенность в коммуникативную ситуацию; гибкость и выразительность проявления чувств; преобладание позитивно-окрашенных эмоций; сбалансированность саморегуляции; более высокий уровень самоконтроля
4. Социальные способности	Ребенок проявляет низкий уровень развития способностей к пониманию другого человека, "эмпатии, чувствительности, наблюдательности; не способен к прогнозированию событий	Ребенок способен принять и понять другого человека; проявляет эмпатию, психологическую проницательность, наблюдательность; способен прогнозировать развитие коммуникативной ситуации
5. Социально-психологические свойства личности	Спектр поведенческих реакций ребенка разнообразный: от робости, пассивности, неуверенности, безынициативности до грубости, невоспитанности, эгоцентричности, негативизма, подозрительности, завистливости, ревности, тщеславия, гипертребовательности и нетерпимости	Для ребенка характерны открытые, уверенные поведенческие реакции: смелость, общительность, инициативность, децентрация, заботливость, терпимость, раскрепощенность, доверчивость

6. Способы общения и стратегии взаимодействия	Ребенок не умеет аргументировать свои высказывания, поддерживать контакт и выходить из него; выбирать адекватную форму сообщений, давая обратную связь; стремится больше говорить, чем слушать, перебивать разговор; часто использует ложь, шантаж, угрозы, симуляции; проявляет защитно-избегающую, агрессивно-оценивающую, определяюще-контролирующую или формально-вежливую стратегии взаимодействия	Ребенок умеет аргументировать ; свои замечания, поддерживать ; контакт и выходить из него; выбирать адекватную форму ! сообщений, давая обратную связь; способен слушать собеседника; часто использует уговоры, разъяснения, диалог; проявляет сотрудничающую, помогающую, поддерживающую стратегии взаимодействия
7. Роль, социальный статус	Часто у ребенка проявляется нарушение ролевых ожиданий; недовольство социальным статусом в группе (непопулярность, отвергнутость)	В большинстве случаев ролевые ожидания ребенка оправдываются; ребенок имеет удовлетворительный социальный статус (предпочитаемый или лидер)
8. Социокультурные нормы	Для ребенка характерен дефицит, незрелость нравственных эталонов; игнорирование, нарушение нравственно-этических норм	У ребенка проявляется соответствие нравственного • сознания и нравственного поведения; он следует моральным нормам общества
9. Субъективные последствия общения	Социальные потребности ребенка чаще всего фрустрируются; происходит разрыв эмоционально значимых межличностных связей; создается внутриличностное напряжение; искажается самооценка; обесцениваются ситуации взаимодействия; ребенок демонстрирует неадекватные вербальные и эмоциональные реакции	Социальные потребности ребенка удовлетворяются; устанавливаются и укрепляются ; эмоционально значимые связи; снижается внутриличностное , напряжение; достигнутое взаимопонимание повышая! уверенность ребенка в себе; развивается сензитивность, эмпатия; появляется желание сотрудничать; ребенок проявляет коммуникативную адекватность и дружелюбие
10. Ю. Объективные последствия общения	В группе сверстников возникают конфликтные ситуации, межличностные трения; появляются различные варианты неконструктивного взаимодействия детей (агрессивное, демонстративное, конформное, импульсивное, симптоматическое поведение); возникает невозможность сотрудничества и достижения общих целей; обнаруживаются личностные деформации участников общения	В группе сверстников достигается кооперативность, согласие; развиваются благоприятные межличностные отношения; появляются конструктивные формы взаимодействия, позволяющие реализовывать общие цели и получать желаемые для всех коммуникаторов результаты общения; наблюдается процесс личностного самосовершенствования детей

Структура коммуникативного потенциала личности

<i>Название уровня коммуникативного потенциала личности</i>	<i>Назначение уровня коммуникативного потенциала личности</i>
Базовый уровень	Определяет общую направленность и мотивацию общения, адекватность коммуникативных действий ребенка реальным условиям и целям коммуникативной ситуации
Содержательный уровень	Обеспечивает построение ребенком коммуникативных программ и планов общения с целью удовлетворения собственных потребностей и разрешения конкретной задачи в межличностном взаимодействии
Операциональный уровень	Обеспечивает выполнение необходимых коммуникативных действий (вербальных и невербальных) в ходе практической реализации созданных коммуникативных кланов по решению той или иной коммуникативной задачи
Рефлексивный уровень	Обеспечивает оценивание и анализ собственных коммуникативных действий с точки зрения их эффективности

Недостаточное развитие какого-либо уровня коммуникативного потенциала личности становится причиной возникновения *ситуаций затрудненного общения*. Это снижает эффективность коммуникаций, приводит к неудовлетворенности личности своими коммуникативными действиями, формирует неадекватную самооценку ребенка, тормозит его творческое развитие и свободное самопредъявление в общении.

Исходя из структуры индивидуального коммуникативного потенциала личности и результатов многолетних наблюдений за детьми дошкольного и младшего школьного возраста, мы выявили *основные коммуникативные трудности детей*, наиболее характерные для этих возрастных категорий.

К *базовым коммуникативным трудностям* ребенка можно отнести:

трудности вступления в контакт (постоянные сомнения, застенчивость, страх несоответствия своих желаний требованиям ситуации, неумение начать разговор, тревожность в присутствии незнакомых людей и т. д.);

трудности в эмпатии (неумение сопереживать и сочувствовать другому человеку, сложность понимания внутреннего состояния собеседника, слабая способность к дифференциации эмоциональных состояний партнера и т. д.);

трудности, связанные с детским эгоцентризмом (неспособность принять другого человека таким, какой он есть; неприятие иных точек зрения, сопровождающееся агрессивными действиями; проявление эгоизма, упрямства, негативизма как форм несогласия и протеста; коммуникативная вялость; косность коммуникативных установок);

трудности, связанные с отсутствием положительной установки на другого человека (проявление враждебности, детской зависти, соперничества; стремление к лидерским позициям через «унижение» и «высмеивание» сверстников; ожидание предвзятости и негативного отношения со стороны партнеров по общению);

трудности, связанные с неадекватной самооценкой ребенка (неуверенность в себе, отсутствие коммуникативной инициативы; завы-

Психология общения

шейная самооценка, нежелание согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями партнеров и требованиями коммуникативной ситуации);

трудности, связанные с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению (страх самопрезентации, проявления в общении собственных стремлений и индивидуальных особенностей; желание подчиняться более значимому партнеру, подстраиваться под собеседника; отказ от собственных интересов в процессе межличностного взаимодействия; проявление конформизма).

К *содержательным коммуникативным трудностям* ребенка можно отнести:

трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний (незнание алгоритма построения коммуникативного действия; неумение оперировать собственными знаниями; неспособность уместно выбрать оптимальную модель взаимодействия; незнание способов влияния на собеседников - убеждение, внушение, заражение, подражание; неумение давать обратную связь в коммуникации);

трудности прогнозирования (неумение наблюдать за участниками коммуникации; неспособность предугадать возможное развитие коммуникативной ситуации; неспособность предвидеть конфликтные столкновения);

трудности планирования (сложности в определении коммуникативной задачи и постановке конкретной цели взаимодействия; неумение расчленить целостную задачу на этапы ее реализации; непоследовательность коммуникативных действий ребенка);

- *трудности самоконтроля* (преобладание импульсивных действий над произвольными; неспособность удерживать цель на протяжении всего коммуникативного процесса; ориентация на конечный результат, а не на процесс взаимодействия);

трудности перестройки коммуникативной программы (неумение ребенка почувствовать изменения в коммуникативной ситуации и неспособность сориентироваться в изменившихся коммуникативных условиях).

Операциональные коммуникативные трудности проявляются в неумении ребенка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий. К данному классу трудностей можно отнести:

вербальные трудности (неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли; преобладание контекстной речи над связной; допущение логических ошибок в речи; неумение использовать в речи выразительные, образные, яркие средства; фонетические трудности, связанные с плохим звукопроизношением);

невербальные трудности (неумение адекватно использовать в коммуникациях невербальные средства общения - мимику, жесты, пантомимику; неумение сдерживать чрезмерно бурные эмоции; неспособность «считывать» информацию с невербального поведения собеседника; бедность и недифференцированность невербальных проявлений);

просодические трудности (трудности, связанные с характеристиками голоса ребенка: монотонная речь, чрезмерно тихая-громкая речь, быстрая-медленная речь, высокий-низкий голос и т. д.);

экстралингвистические трудности (длинные паузы в речи; неуместные вздохи, кашель, зевание; перебивание собеседника смехом, шмыганием и т. д.);

трудности построения диалога (неумение задавать вопросы собеседнику; неспособность занять ведущую позицию в общении; трудности «пристройки» к собеседнику; неумение слушать партнера; неумение давать собеседнику адекватную обратную связь).

К *рефлексивным коммуникативным трудностям* ребенка относятся:

трудности самоанализа (неспособность ребенка обдумать все свои действия, отличить успешные коммуникативные операции от неуспешных; проанализировать собственные чувства, возникшие в процессе общения; определить эмоциональное отношение к собеседнику; оценить последствия собственных коммуникативных действий);

трудности самонаблюдения (неспособность ребенка отслеживать собственные коммуникативные проявления; установка «победа любой ценой», приводящая к ориентации на достижение цели любыми средствами; чрезмерно позитивное самовосприятие и нежелание ребенка заниматься «самокопанием», выявлять собственные ошибки);

трудности самовыражения (незнание собственных коммуникативных возможностей и неумение ребенка соотносить свой коммуника-

Некоторые аспекты интервьюирования в психологическом консультировании

тивный потенциал с реальными требованиями коммуникативных ситуаций; подмена индивидуальных коммуникативных проявлений использованием коммуникативных шаблонов, штампов, стереотипов).

трудности самоизменения (нежелание или неспособность ребенка изменять собственные формы межличностного взаимодействия; центрация на привычных коммуникативных действиях и страх использования новых вариантов общения; проявление самодостаточности в коммуникативной сфере).

Следует отметить, что в реальном общении детей причиной затруднений могут быть одновременно оба партнера, осознающие или не осознающие то, что они являются источником затруднений друг для друга.

К сожалению, ребенок как субъект затрудненного общения часто не только не осознает свой «вклад» в возникновение трудностей, но, даже осознавая данный факт, не может самостоятельно изменить способы и формы своего общения и те личностные образования, которые лежат в их основе. Это обусловлено как возрастными особенностями (низким уровнем самоконтроля,

произвольности, опосредованности поведения, слабой рефлексивностью), так и небогатым арсеналом коммуникативных приемов и техник, позволяющих оптимизировать собственные коммуникативные действия.

Поэтому *помощь ребенку как субъекту затрудненного общения* заключается в создании для него специальных условий, приводящих к развитию рефлексии по поводу себя как субъекта общения; а также организации психокоррекционной работы с целью нейтрализации коммуникативных трудностей и развития эффективных приемов вербального и невербального общения.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - СПб., 2001.
2. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М.; Воронеж, 1994.
3. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. - М., 2001.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984.

И.В. КОМАРОВ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Концептуальное сближение понятий «психологическое консультирование» и «психотерапия» не стоит рассматривать как некую дань современной консультационной моде. Вероятно, это продиктовано пониманием того факта, что любая консультация, затрагивающая индивидуальный психоэмоциональный мир человека - это работа с актуальной проблемой и не имеет особого значения в каком контексте эта проблема обозначена: социальном, психологическом или психотерапевтическом. Зарубежные традиции психологического консультирования и психотерапии не склонны дифференцировать специалистов по базовому образованию: психологическому, психоаналитическому или медицинскому, тем более, что наиболее высокой квалификацией традиционно считается наличие ученой степени по философии. Работа консультанта, зат-

рагивающая психику человека носит в первую очередь гуманистический и гуманитарный характер.

Актуальная проблема всегда связана с характером личностных, эмоционально окрашенных репрезентаций и ее актуальность определяется именно уникальностью личностного реагирования. Можно предполагать, что любой консультационный запрос, вне зависимости от манифестного содержания, связан в первую очередь с интроектными конфликтами личности. Имеет также смысл говорить и об особом «вторичном» взаимовлиянии в своеобразных границах дихотомии «консультант-клиент», как в положительном, так и отрицательном контексте.

От правильно выбранной тональности консультационного стиля во многом зависит успешность разрешения обозначаемых клиентом про-

Психологии общения

блем. Спонтанная эмпатичность консультанта ни в коей мере не означает пренебрежение базовыми категориями консультационного процесса, психолого-этическими стандартами взаимоотношений консультанта и консультируемого.

Один из стандартов - структурированное диагностическое интервью. Это первая стандартная процедура консультационного взаимодействия. Используя интервью, консультант практически тестирует интрапсихическое пространство клиента. Профессионализм в проведении диагностического интервью позволяет обозначить границы консультационного поля, обеспечивает выбор стиля и экологичность психологических интервенций консультанта. Грамотно проведенное диагностическое интервью - половина эффективного консультационного процесса, вторая половина - профессионализм консультанта в консультационных отношениях.

Термин «структурированное диагностическое интервью» позволяет консультанту затрагивать более широкий пласт информации, чем, например, во многом ортодоксальная и узконаправленная медицинская категория «сбор анамнеза заболевания». Круг вопросов, задаваемых в рамках психологического или психотерапевтического интервью, позволяет акцентировать внимание не только на патологизирующих моментах личной истории, но и на закономерностях формирования структур личности, объектных отношениях и стандартах реагирования вне контекста констатации реальной патологии. Именно прогностическая направленность структурированного диагностического интервью позволяет моделировать наиболее адаптивные способы разрешения актуальных проблем клиента. Все современные экономичные методы психологического и психотерапевтического консультирования, акцентированные на актуальном конфликте, в большей или меньшей степени имеют векторную направленность в будущее. Это обусловлено во многом эклектическим характером современных консультационных стилей с акцентом на констатацию «адаптационных провалов», переформулирование или формирование новых ценностных категорий личности консультируемого.

С первых секунд встречи консультанта и клиента возникает некое качественно новое состояние реальности и точнее всего это состояние можно обозначить понятием «консультационное

пространство». В этом пространстве еще не произносится ни одной фразы, не задано ни одного вопроса, но контакт уже реален, он реален в контексте своеобразного апперцепционно-симультанного взаимодействия. С установлением вербальных коммуникативных связей консультационное пространство структурируется психолингвистически, становится более понятной иерархия актуальных мотивов психотравмирующих образований, формируются границы консультационного поля.

Реальность консультационного пространства - это реальность столкновения мотивов, которая в принципе всегда носит интервенционный характер: запрос-вмешательство клиента изменяет направленность прогностических ожиданий консультанта, а первые вербальные (и невербальные) интервенции консультанта могут не только конкретизировать цель обращения клиента, но и поменять содержание первоначального запроса.

Важнейшим профессиональным навыком любого практикующего психолога или консультирующего психотерапевта является умение задавать вопросы, дискутировать и уклоняться от вербальных посланий, «замыливающих» цели и фабулу консультации. В современной консультационной психологии и психотерапии специально выделяют технику «интервью, нацеленного на изменения». Квалифицированно проведенное интервью не только предоставляет ценную диагностическую информацию, но и может рассцениваться как достаточно мощное психологическое воздействие. Если коротко проанализировать диагностическую составляющую структурированного интервью, то термин «диагностика», в широком понимании, можно обозначить как процесс выдвижения версий, которые наименее противоречивым и наиболее целостным образом могут объяснить происхождение психологических или патопсихологических феноменов. Выдвижение версий обязательно предполагает оценку степени тестирования реальности и уровень адаптационных возможностей клиента, что в конечном итоге позволяет разработать глубоко индивидуализированный способ оказания помощи.

Если схематично обозначить диагностическое пространство структурированного интервью (схема 1), то в горизонтальной плоскости будет весь спектр социально-психологической деза-

даптации личности от констатации явлений дизонтогенеза, до выявления патопсихологических феноменов, укладываемых в категории медицинских классификаций. В вертикальном измерении можно обозначить глубину психологических и психических нарушений по мере снижения эффективности тестирования реальности в континууме: невротические нарушения — нарушения пограничного уровня — нарушения психотического регистра. Следует отметить, что современные стандарты оказания специализированной помощи предполагают вмешательство на

всех трех уровнях не только врачей психиатров-психотерапевтов, но и клинических психологов, психологов-консультантов.

Контекст консультационного пространства формулирует перед консультантом как минимум три задачи: исследование субъективного внутреннего мира, своеобразной «реальности второго порядка» клиента; наблюдение за адекватностью реакций на формулируемые вопросы; анализ динамики собственных эмоциональных реакций на поведение клиента в процессе интервью.

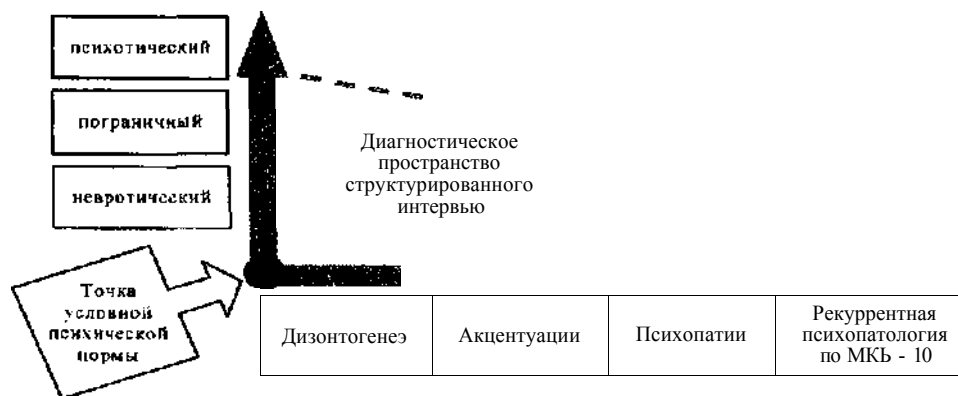


Схема 1.

В процессе интервью могут использоваться как вопросы, так и утверждения. Соотношение вопросов и утверждений зависит от многих переменных: теоретической ориентации консультанта; личностных ценностей консультанта; консультационно-психологических стилей консультирующего; типа проблемы, с которой обратился клиент; прогностических ожиданий клиента от консультации, в том числе и вероятного, часто неосознаваемого желания приобрести, так называемую, «вторичную выгоду» от своего состояния.

Очевидно, что в психодиагностическом процессе содержится потенциал не только для решения проблем, но и травматизации пациента. Психологическое вторжение не может быть неэкологичным, иными словами, должно соответствовать фрустрационной толерантности консультируемого; с другой стороны фрустрационная толерантность клиента напрямую зависит от личностных особенностей, степени адекватности и адаптивности стилей тестирования реальности, от продуктивности, зрелости используемых психологических защит и рационально-

сти копинг-стратегий.

Вопросы диагностического интервью по прогностическому содержанию могут быть условно разделены на две основные группы: во-первых — диагностические «вопросы—предположения» о содержании психических феноменов, с которыми сталкивается консультант; во-вторых — «вопросы-вторжения» в контексте ожидаемых психологических или психотерапевтических изменений, которые уже на этапе интервью преследует психолингвистический стиль задаваемых пациенту вопросов. И если первая группа затрагивает в основном психодиагностический фокус, то вторая группа вопросов носит явную психотерапевтическую направленность. Вопросы консультанта, часто интуитивные и спонтанные, в значительной степени определяют основную направленность интервью. Спонтанность консультанта особое качество и в консультационном пространстве неразрывно связано с такими категориями как эмпатия, аутентичность и конгруэнтность.

Начиная диагностическое интервью с нейтральных вопросов и переключаясь на вопросы

Психология общения

специального характера, необходимо учитывать тот факт, что именно последняя группа вопросов касается внутреннего мира пациента и часто именно на этой стадии консультант сталкивается с сильным психологическим барьером, проявляющимся в стремлении давать расплывчатые, неопределенные ответы, в крайнем варианте - вообще в нежелании отвечать на фрустрирующий вопрос. Однако, следует заметить, что сам факт фрустрационного воздействия можно рассматривать как естественный феномен межличностных коммуникаций и как стиль интервенций в консультационном пространстве, имеющих целью проявление эмоционального «проживания» психотравмирующих эпизодов личной истории клиента, обсуждение содержания которых чаще всего или сознательно избегается, или в завуалированной форме включается в попытки манипулирования консультантом. Второй, не менее важный смысл фрустраций как психологического феномена - это понимание того, что клиент фрустрирован изначально в собственной дефицитарной невозможности реализации личных потребностей и целей.

Вместо вопросов можно использовать стиль интерпретации, стиль комментирования какой-то информации. В любом случае, это является как бы тактичным приглашением к открытому обсуждению проблем пациента,

Необходимо научиться «держат паузу» в комментировании и интерпретировании высказываний пациента. Умение слушать и умение ждать - важнейшие качества консультирующего специалиста. По меткому замечанию Э.Г. Эйдемиллера, не стоит пытаться работать с «активно говорящим» клиентом, гораздо важнее терпеливо дожидаться, когда заговорит молчаливый.

Техника «активного слушания», т.е. выслушивание клиента с точными, тактичными комментариями и интерпретациями - это искусство, которое психолог-консультант или психотерапевт шлифует годами. Тактичность интерпретаций и замечаний является показателем общей профессиональной культуры консультанта.

Во время интервью консультант должен попытаться дать почувствовать пациенту атмосферу доброжелательности и открытости, показать, что пациент принимается таким, каков он есть, его не осуждают и «не учат жить». Консультанту необходимо научиться не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать.

Возможное проявление агрессии или протеста со стороны пациента, особенно вначале интервью, имеет большую диагностическую ценность. Опытный исследователь способен качественно оценивать подобные феномены, тактично воздерживаясь от реагирования на провокационные вторжения клиента, не испытывая растерянности или дискомфорта при этом. Агрессия или протестное поведение чаще всего носят защитно-манипулятивный характер и своеобразную попытку переложить ответственность за происходящее в консультационном поле на консультанта.

Тактика интервью выстраивается по ходу интервью, это своеобразная «игра с листа»; некое «собственное кружево», которое глубоко индивидуально для каждого консультанта. Очевидно, что не стоит пренебрегать всем рациональным и эффективным из истории психологического консультирования и психотерапии, из арсенала более опытных консультантов-супервизоров, но копировать чей-то стиль консультирования бессмысленно. Вероятно, именно подобная констатация позволила Э. Менделлу говорить о «духовном метанавыке», присутствующем у каждого психолога-консультанта и психотерапевта, понимая под этим уникальные индивидуальные убеждения и чувства, стили реагирования. Образно говоря, у каждого консультанта существует собственная картина мира и представление о механизмах возникновения проблемных ситуаций или генезе невротических нарушений.

Достаточно серьезной проблемой в консультационном диалоге являются элементы директивности или, более того, авторитарности, проявляемые интервьюером. Клиент не обязан и не должен соответствовать внутренним установкам консультанта как на стадии диагностического интервью, так и в дальнейшем процессе психологического консультирования/ психотерапии. Директивно-авторитарный стиль должен настораживать, так как косвенно свидетельствует о том, что консультант неосознанно пытается решить собственные проблемы за счет клиента или не решает вообще ни каких проблем. Доминирование подобного стиля может являться достаточно информативным признаком явного непрофессионализма, «проблемности» самого консультанта и в этом случае необходимость обращения к опытному супервизору становится логически оправданной.

ПСИХОЛОГИЯ СОВПАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Т. Л. КРЮКОВА

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья содержит информацию об исследованиях, проводимых в Костромском государственном университете на протяжении последних десяти лет. Совладающее с жизненными трудностями поведение человека рассматривается как сознательное и целенаправленное поведение субъекта. Приводятся критерии принадлежности совладающего поведения субъекту. Раскрываются факторы, детерминирующие выбор человеком способов совладания, закономерности и динамика совладающего поведения.

ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Развитие в Костромском государственном университете исследований психологии совладающего поведения за последние десять лет оформилось в новое для отечественной науки самостоятельное научное направление. В центре внимания исследовательской группы костромских психологов (преподаватели кафедры социальной психологии, аспиранты и соискатели, студенты) находятся когнитивно-поведенческие феномены восприятия, переживания и совладания человека с трудными жизненными ситуациями в различных контекстах.

Методологической основой понимания совладающего со стрессом или копинг-поведения (от англ. *Cope* - справляться, совладать) является психология субъекта, методологическое достижение и достояние отечественной психологии (Рубинштейн, 1997, Брушлинский, 1992-2003, Абульханова, 2000, Знаков, 2005 и др.). Эта научная методология заключается в признании человека активным субъектом многообразных форм произвольной человеческой активности и рассматривается как концептуальная оппозиция «постулату непосредственности», согласно которому внутренняя и внешняя активность человека напрямую детерминируется воздействиями окружающей среды или отдельными психическими функциями. Психология субъекта раскрывает способность человека к само детерминации, самоопределению, саморазвитию.

Развивая и интегрируя понятие совладающее поведение в отечественную науку мы относим его к малоизученным жизнетворческим дарованиям человека или его конструктивным силам

(К.А. Абульханова), инициирующим направленную на мир и самого себя преобразующую активность. Выделяют пять основных задач копинга как особого адаптивного поведения: 1) минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления активности, деятельности; 2) терпение, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций; 3) поддержание позитивного, положительного «образа Я», уверенности в своих силах; 4) поддержание эмоционального равновесия; 5) поддержание, сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми (Лазарус, Фолкман, 1984).

«Многие люди замечательно устойчивы и даже процветают перед лицом невзгод. Они действуют, смотря в лицо опасности, преодолевают большинство жизненных кризисов и ведут плодотворную жизнь. Как такое возможно? Ответ на этот вопрос является достойной наградой, чтобы за ней гнаться», - пишет Рудольф (Мооз Я.И., 1994). Попытки ученых найти решение поставленной современным исследователем совладающего поведения проблемы привели к двум важным выводам. Во - первых, в промежутке между стрессом и ответом на него находятся процессы совладания со стрессом (сорт § ргосебзез) (Бахагиз, К. 1988), во - вторых, то, каким способом люди совладают со стрессом (преодолевают или избегают или терпят), в целом, даже более важно для социального функционирования, здоровья и т.д., чем природа стрессора, частота его воздействия и т.д. Разрабатываемый с конца семидесятых годов прошлого века в Калифорнийском университете (Беркли) Ри-

чардом Лазарусом и его научной группой когнитивный подход привел к тому, что теория совладающего поведения в западной науке заняла центральное место в современной теоретической модели стресса и эмоций. В 2007 года база данных Национального института здоровья США содержала около 70000 ссылок по проблеме совладающего поведения.

Концепция копинга-совладания создается в российской психологии с 90-х лет 20-го века, столкнувшись с немалыми трудностями методологического и методического уровня, что является отражением реальной сложности поведения человека в стрессовой ситуации. Психология совладающего поведения как самостоятельная область психологических исследований в российской научной психологии становится популярной, что подтвердила Первая международная научно - практическая конференция, прошедшая в 2007 году в Костроме (Психология совладающего поведения, 2007). На ней было представлено более 220 материалов из 40 регионов России и зарубежья. Что же предшествовало этому?

Начиная с 1999, сначала в рамках исследовательских проектов, поддерживаемых Российским гуманитарным научным фондом, в КГУ им. Некрасова начались исследования психологических закономерностей совладающего поведения. Костромские исследователи идентифицировали совладающее поведение как поведение субъекта, внесли вклад в раскрытие его сущности и закономерностей; обосновали собственный подход к пониманию данного вида адаптивного поведения; выделили совокупность факторов выбора способов совладания человеком (Крюкова, 1999-2008; Сапоровская, 2002, Хазова, 2002, Куфтяк, 2004 и др.). Данные исследования защищены как диссертации, в основном, в рамках специальностей «психология развития» и «социальная психология»: психология совладающего поведения в разные периоды жизни (докт. дисс., Крюкова Т.Л., 2005); детско-родительские - отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников (Сапоровская М.В., 2002); совладающее поведение одаренных старшеклассников (Хазова С.А., 2002), совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей (Куфтяк Е.В., 2004), совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери (Подобина О.Б., 2004); защитное и со-

владающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса (Гушина Т.В., 2005), совладающее поведение в семье на разных этапах ее жизненного цикла (Белорукова Н.О., 2005), совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями (Голубева М.С., 2006), оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте (Замышляева М.С., 2006) и др. Кроме того, данная проблематика нашла отражение в студенческих исследованиях: около 80 квалификационных работ выпускников-психологов посвящены различным аспектам психологии совладания. Среди последних наиболее интересные результаты получены А.А. Зенько (психология совладания со стрессом на рабочем месте), В.А. Смирновой (совладающее поведение мужчин, впервые ставших отцами), Н.Н. Крюковой (шопинг как совладающее поведение) и др.

Исследования, проведенные нами в 1999 - 2008 гг., позволили обосновать новый взгляд на процесс социальной адаптации, важной стороной которой у здоровых людей выступает совладающее со стрессом (трудной жизненной ситуацией) поведение. Наиважнейшим критерием трудности ситуации, инициирующей выбор копинг-поведения, является для нас *субъективное восприятие человеком*. Трудные ситуации мы рассматриваем также по объективной шкале - от травматичных до ежедневных жизненных трудностей (микрострессоров) по Р. Лазарусу и К. Олсдвину (1994).

Мы рассматриваем совладающее поведение с точки зрения личностного развития, благополучия, ресурсов, адаптации и развития человека. Нам удалось доказать, что существует особый вид социального поведения человека, поведения, обеспечивающего, либо разрушающего его здоровье и благополучие. Наш подход к исследованию совладающего поведения рассматривает его как поведение субъекта, поскольку механизмы совладания используются человеком *сознательно и целенаправленно*. Совладание со стрессом (трудной ситуацией) детерминировано рядом факторов: диспозиционным (личностным), динамическим (ситуационным), социокультурным (экологическим) и регулятивным.

КРИТЕРИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТА

Совладающее поведение определяется нами как поведение, позволяющее субъекту с помо-

щью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией — изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия (Крюкова, 2004).

Главным отличительным признаком совладающего поведения являются его субъектные характеристики. Это открывает возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели окружающего мира (Сергиенко, 2007).

К критериям совладания как поведения субъекта мы относим, прежде всего, его *осознанность* (отличие данного вида поведения от реактивного и защитного поведения). Понятие *выбора* человеком способа действий в ситуации стресса является критериальным для специфики этого вида поведения и ключевым для понимания осознанности совладающего поведения. К другим критериям относятся: *целенаправленность*; *контрастируемость* (способствующие устранению, преобразованию или приспособлению к трудной ситуации); неразрывная *связанность* и направленность на трудную (стрессовую) ситуацию - *адекватность ситуации*, моменту времени (своевременность); регуляция уровня стресса; *значимость* последствий выбора данного поведения для психологического благополучия субъекта; *социально-психологическая обусловленность* совладания (принадлежность как индивидуальному, так и групповому субъекту); *возможность обучения* этому виду поведения, подготовка, «закаливание» перед жизненными трудностями.

Совладающее поведение, по нашему убеждению, не есть пассивное отражение качеств личности и особенностей жизненной ситуации, с которой столкнулся человек, но это зеркало его субъектной активности. Совладение либо *задается* человеком как субъектом своего поведения (по К.А. Абульхановой, личность имеет «жизненную способность удерживать себя в качестве субъекта своей жизни»), либо - в случае неспо-

собности человек превращается в пассивное существо, «плывущее по течению» (Абульханова, 2000, с. 17-18). Такие люди, оставаясь личностями, перестают быть субъектами и становятся «исполнителями», производными от своего способа поведения. К.Г. Юнг обозначил эту дихотомию ярко и метафорично: человек, по его мнению, способен преодолеть совершенно невозможные трудности, но «терпит крах, если сверх прочих несчастий вынужден признать, что играет роль в "сказке, рассказанной идиотом"» (1965/1996, с. 298).

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В наших обширных эмпирических исследованиях были выявлены закономерности совладающего поведения, в частности, описаны его изменения в разные периоды жизни (Крюкова, 2004, 2005). Формирование совладания в онтогенезе - это научение любому поведению, связанному с выживанием, включая попытки спасти, защитить себя, выдержать, вытерпеть, в некоторых случаях спрятаться (даже не приводящие к положительному результату). Активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками (Хазова, 2002). У взрослых формирование этого поведения связано, прежде всего, с расширением репертуара и повышением гибкости в применении качественно более совершенных способов совладания. Взросление, развитие самопознания и владения собой способствует усложнению совладающего поведения.

Положительная динамика совладающего поведения субъекта заключается в увеличении с возрастом *продуктивных* (ориентированных на действия по разрешению трудной ситуации) и снижении *непродуктивных* стилей и стратегий совладания (деструктивных форм разрядки). Снижение уровня субъектности и адекватности поведения человека или группы приводит к росту непродуктивного совладания, или несовладания, с трудной ситуацией.

Разделение копинг-стратегии на продуктивные и непродуктивные введено в рамках клинической психологии: у больных людей непродуктивными считаются стратегии, которые ухудшают их состояние, увеличивают симптоматику. Диагностировать продуктивность - непродук-

щью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией — изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия (Крюкова, 2004).

Главным отличительным признаком совладающего поведения являются его субъектные характеристики. Это открывает возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели окружающего мира (Сергиенко, 2007).

К *критериям совладания* как поведения субъекта мы относим, прежде всего, его *осознанность* (отличие данного вида поведения от реактивного и защитного поведения). Понятие *выбора* человеком способа действий в ситуации стресса является критериальным для специфики этого вида поведения и ключевым для понимания осознанности совладающего поведения. К другим критериям относятся: *целенаправленность*; *контролируемость* (способствующие устранению, преобразованию или приспособлению к трудной ситуации); неразрывная *связанность* и направленность на трудную (стрессовую) ситуацию - *адекватность ситуации*, моменту времени (своевременность); регуляция уровня стресса; *значимость* последствий выбора данного поведения для психологического благополучия субъекта; *социально-психологическая обусловленность* совладания (принадлежность как индивидуальному, так и групповому субъекту); *возможность обучения* этому виду поведения, подготовка, «закаливание» перед жизненными трудностями.

Совладающее поведение, по нашему убеждению, не есть пассивное отражение качеств личности и особенностей жизненной ситуации, с которой столкнулся человек, но это зеркало его субъектной активности. Совладание либо *задается* человеком как субъектом своего поведения (по К. А. Абульхановой, личность имеет «жизненную способность удерживать себя в качестве субъекта своей жизни»), либо - в случае неспо-

собности человек превращается в пассивное существо, «плывущее по течению» (Абульханова, 2000, с. 17-18). Такие люди, оставаясь личностями, перестают быть субъектами и становятся «исполнителями», производными от своего способа поведения. К.Г. Юнг обозначил эту дихотомию ярко и метафорично: человек, по его мнению, способен преодолеть совершенно невозможные трудности, но «терпит крах, если сверхпрочих несчастий вынужден признать, что играет роль в "сказке, рассказанной идиотом"» (1965/1996. с. 298).

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В наших обширных эмпирических исследованиях были выявлены закономерности совладающего поведения, в частности, описаны его изменения в разные периоды жизни (Крюкова, 2004, 2005). Формирование совладания в онтогенезе - это научение любому поведению, связанному с выживанием, включая попытки спаси, защитить себя, выдержать, вытерпеть, в некоторых случаях спрятаться (даже не приводящие к положительному результату). Активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками (Хазова, 2002). У взрослых формирование этого поведения связано, прежде всего, с расширением репертуара и повышением гибкости в применении качественно более совершенных способов совладания. Взросление, развитие самопознания и владения собой способствует усложнению совладающего поведения.

Положительная динамика совладающего поведения субъекта заключается в увеличении с возрастом *продуктивных* (ориентированных на действия по разрешению трудной ситуации) и снижении *непродуктивных* стилей и стратегий совладания (деструктивных форм разрядки). Снижение уровня субъектности и адекватности поведения человека или группы приводит к росту непродуктивного совладания, или несовладания, с трудной ситуацией.

Разделение копинт-стратегий на продуктивные и непродуктивные введено в рамках клинической психологии: у больных людей непродуктивными считаются стратегии, которые ухудшают их состояние, увеличивают симптоматику. Диагностировать продуктивность - непродук-

Психология совладающего поведения

тивность копинга у здоровых испытуемых не всегда легко. Тем не менее, в ходе исследования поведения людей в типичных трудных ситуациях (начало супружеской жизни, адаптация к школьному обучению, университету и первым экзаменам, безработица) оказалось, что те, у кого преобладают пассивные или паллиативные способы поведения в трудных ситуациях, требующих своего разрешения при помощи действия, чаще оказывались неуспешными. В то же время в других ситуациях, например, после развода, эмоционально-ориентированные способы были достаточно продуктивны по критериям улучшения состояния и улучшения внешних показателей адаптивности (повышения результативности деятельности).

Среди других закономерностей можно назвать следующие: *эмоционально-ориентированное* совладание в большей мере предсказывается диспозиционными (относящимися к доминирующим индивидуально-психологическим и личностным стилевым качествам; от лат. *сНхрозШо* - расположение) детерминантами субъекта, например оптимизмом-пессимизмом (Голубева, 2006; Замышляева, 2006). Выраженность и частота выбора *проблемно-ориентированного* копинга в большей степени зависит от социокультурных (и социально-психологических) факторов. Вместе с тем именно *проблемно-ориентированный* стиль совладания является предиктором успешности деятельности и уровня адаптированностиTM человека (Белорукова, 2005; Гущина, 2005).

Оказалось, что диспозиционные переменные (прежде всего такие, как тревожность, пессимизм, уровень депрессивности, интернальность-экстернальность, оптимизм-пессимизм, а также характеристики самооценки) *связаны* (корреляционными отношениями) с выбором субъектом способа совладания. В то же время именно социокультурные переменные (принадлежность к определенной культуре, тип межличностных отношений, тендерная идентичность, уровень получаемой социальной поддержки и др.) больше *влияют* или определяют выбор человеком копинг-стратегий (диапазон количества значимых коэффициентов регрессии от 40% в тендерных исследованиях до 100% влияния родительских установок) (Крюкова, 2004, с. 274). Сложнее и неопределеннее детерминация копинга, ориентированного на *избегание*, - это одна из перс-

пективных линий исследования.

Существенное *влияние* социокультурных переменных на выбор субъектом способов совладания, установленное в наших исследованиях (Замышляева, 2006; Крюкова, 2004; Куфтяк, 2004; Петрова, 2006; Сапоровская, 2002 и др.), неслучайно. Активность субъекта разворачивается в пространстве объектов культуры и социального взаимодействия с другими людьми. Опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором человек дает себе отчет, и который содержит иерархию значимых для него социальных установок, ценностей, отношений и смыслов, составляет субъективный опыт личности. Именно он способствует или препятствует эффективным способам организации активности, обеспечивающей внутреннюю спонтанную активность самодетерминации, осмысленную С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским и др. Он же помогает организовывать межличностные отношения, включаться в жизнедеятельность социальных групп, творчески модифицировать усвоенные регуляторные механизмы в социальном поведении. *Социокультурный* фактор совладания рассматривается нами через востребованность как интра-, так и интериндивидуальных, социально-психологических качеств субъекта, т.е. некоторых особенностей его межличностных отношений и социального взаимодействия. Мы относим к социокультурному фактору выбора человеком способов совладания с трудностями *социальную психологию совладания*. Это социальное взаимодействие и межличностные отношения в семье - детско-родительские, супружеские; дружеские, профессионально-деловые отношения; культурный и межкультурный контекст как самостоятельная детерминанта успешного/неуспешного совладания. Предпринята попытка различить копинг-поведение индивидуально и группового субъекта (Журавлев, 2002), что находит дальнейшее развитие в исследованиях Е.В. Куфтяк и сотрудников кафедры специальной и коррекционной педагогики и психологии.

В исследованиях 2005-2007 гг. мы целенаправленно рассматривали явление социального «наследования» в сфере совладающего поведения как передачи и присвоения межпоколенного опыта (Сапоровская М.В., Петрова Е.А., Гущина Т.В.). В основе этого процесса лежит межпоколенное взаимодействие как межличностные и межгрупповые отношения представителей раз-

ных поколений. Важно подчеркнуть, что передача и усвоение социального опыта может быть специально организованным процессом, основой которого является обучение и воспитание, а может и не быть специально организованным. Т.е. передача социального опыта осуществляется в непосредственном общении взрослых и детей через механизмы подражания и идентификации. Это дает основание заявить о возможности межпоколенного «наследования» способов совладающего поведения в семейной группе, и рассматривать этот процесс как передачу и присвоение семейных моделей копинга, усвоение опыта, знаний, умений, навыков и качеств совладающего (или несовладающего) с трудностями человека (Сапоровская, 2002, 2007; Крюкова, 2004). В зависимости оттого, что лежит в основе этого процесса (обучение и воспитание или подражание и идентификация), социальное «наследование» копинга мы изучаем в контексте экологического (социокультурного) или регулятивного факторов совладающего поведения субъекта.

Нами установлено, что совладающее поведение родителей и детей как в дисфункциональных (Куфтяк, 2004; Гущина, 2005), так и в нормально функционирующих семьях (Бслорукова, 2005) имеет специфические для каждой группы общие характеристики, причем совладающее/несовладающее поведение в дисфункциональной семье выражено ярче, что оказалось связанным с более высоким уровнем переживаемого ею стресса. Каждая конкретная личность не просто усваивает опыт семейной группы, но в силу индивидуальных особенностей, субъективно преобразовывает «чужой», приобретая собственный опыт совладания с трудностями. Полученные результаты мы рассматриваем как подтверждение перспективности дальнейшего изучения психологического механизма межпоколенного "наследования" копинга в семье.

Рассматривая вклад личности в успех совладания с трудностями, мы обнаружили, что условно продуктивные (например, *проблемно-ориентированный*) и менее продуктивные (например, *избегание* или *паллиативный*) стили совладающего поведения обусловлены различным уровнем сложности личностных качеств. Так, оказалось, что более сложные и обобщенные переменные (самоотношение, жизненные смыслы, ответственность) предопределяют выбор и силь-

нее соотносятся с *проблемно-ориентированным* стилем совладания. Выявлено также, какие качества, напротив, имеют тенденцию снижать уровень продуктивности совладающего поведения: это уровень депрессивности, тревожность, пессимизм, слабость Эго (Крюкова, 2005, с. 158-160).

ДИНАМИКА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Важной закономерностью функционирования копинга, выявленной Р. Лазарусом и др., является то, что характеристики совладания *изменяются* в процессе развития самой трудной (стрессовой) ситуации. Совладающее поведение имеет собственную *динамику* и может трансформироваться по мере изменения требований ситуации к человеку, либо собственных изменений субъекта в ситуации. Это с очевидностью показано в лонгитюдном исследовании О.Б. Подобиной (2005) динамики выбора различных стратегий и стилей совладающего поведения беременными женщинами на разных этапах принятия ими материнской роли. Взросление, развитие самопознания и владения собой изменяет само совладание в сторону увеличения его субъектности. Динамика совладания может быть более или менее непротиворечивой, либо более соответствовать внешним критериям успешного совладания. Так изменения копинга у женщин от беременности к материнству более определенны по сравнению с динамикой совладания, зафиксированной в исследовании стресса в ситуации экзамена в вузе (Крюкова, 2004, с. 185-189). Способность изменять трудную ситуацию, не быть ее «пленником» чрезвычайно важна, так как это увеличивает возможности человека действовать в кризисе. Регуляция и укрепление совладающего поведения возможны на основе способности субъекта к обучению навыкам совладания.

В трудной жизненной ситуации человек *одновременно* использует несколько разноуровневых осознанных видов поведения: простые единичные копинг-действия, детерминированные спецификой ситуации; *контингент-стратегии* (конкретные образы действий, например, дистанцирование или поиск социальной поддержки), *копиг-стили* (группы стратегий, близких по смыслу, например, приближение-удаление от стрессовой ситуации) (Голубева, 2006; Крюкова, 2005). Субъект может предпочитать один из способов совладания, наиболее продуктивный в кон-

кретном контексте на какое-то время, одновременно допуская применение других. Это означает, что процесс совладания с трудной ситуацией (стрессом) недизъюнктивен (Брушлинский, 2003), непрерывен до момента ее разрешения или приспособления к ней. *Стиль* совладающего поведения имеет специфику, связанную с многоальтернативным выбором способа поведения при стрессе. Он является когнитивно-поведенческим образованием, не менее важным, чем индивидуальный стиль. Стиль совладающего поведения - это полноценная составляющая более интегративного явления - стиля человека.

В 2008 году в рамках проекта РГНФ (08-06-00679а) нами начато новое исследование социальных представлений, установок (межкультурных и межэтнических), входящих в *образ* человека другой страны и *образ* человека своей страны, которые детерминируют эффективность межкультурной коммуникации и адаптации как когнитивно-поведенческого феномена. Мы предполагаем выявить потенциальные трудности и барьеры межкультурного диалога, а также ресурсы совладающего поведения его участников, создать программы развития копинг-навыков для диалога с иными культурами.

ДИАГНОСТИКА СОВЛАДАНИЯ

Развитие исследований совладающего поведения в России в последние два десятилетия тормозилось из-за отсутствия адекватных инструментов измерения стратегий и ресурсов совладающего поведения. Нами была проведена трудоемкая работа по адаптации трех зарубежных методик диагностики совладающего поведения. Мы также убедились в том, что изучать когнитивно-поведенческую сферу субъекта возможно только одновременно с изучением феноменологии его переживаний при помощи комплекса психодиагностических технологий, сочетающих количественные и качественные методы анализа. Так нами впервые были адаптированы для русскоязычной выборки известные зарубежные методики: многомерные опросники (шкалы) измерения совладающего поведения "Юношеская копинг-шкала" (*Aclole\$cen1 Copt\$ 8scale*) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса, опросник "Копинг-поведение в стрессовых ситуациях" (*Copt% 1ten(og /og 81gez3/u1 3ИuaHom*) Н.С. Эндлера и Дж.Д.А. Паркера, "Опросник способов совладания" (*Nay\$ o/ Copt\$ OuezBlonna22ē*) Р.С. Лазаруса и

С. Фолкман. На их основе созданы опросники для надежного количественного измерения совладающего с трудностями поведения для испытуемых разных возрастов (Крюкова, 2004, 2007).

Так как совладающее поведение понимается нами как поведение субъекта, то даже в случаях деструктивного совладания или несовладания, совладающее поведение не перестает быть поведением субъекта. Это относится, например, к случаям, когда человек прибегает к самодеструктивным или самопоражающим стратегиям (зависимое от алкоголя и наркотиков поведение, суицид). Результаты проводимой нами работы свидетельствуют о неограниченных возможностях использования совладающего поведения в сфере образования, психологии и психотерапии, профессиональной деятельности и т.п. Поведение человека в трудной жизненной ситуации сложно и имеет неоднозначные эффекты и последствия. Это приводит к необходимости развития социально-ценных навыков совладания, созданию программ обучения копинг-навыкам. В ряде случаев людям требуется профессиональная помощь, чтобы по-новому увидеть свое собственное поведение в трудной ситуации, развить, приобрести адекватные изменяющейся ситуации способы совладания с трудностями. В этом состоит одна из важных задач деятельности педагогов, психологов, социальных работников, врачей, психотерапевтов и других специалистов помогающих профессий, сопровождающих адаптационные процессы личности и группы. В фокусе нашего внимания в последнее время находятся жизненные трудности и совладание с ними у людей и семей, относящихся к разным уровням социального благополучия. Мы разрабатываем новые процедуры измерения как жизненных стрессоров, так и социальных ресурсов в качестве предупреждения не совладания со стрессом.

Жизненно необходимые навыки совладания являются залогом благополучия, позитивной человеческой психологии и здоровья. Цельный субъект, интегрирующий все виды деятельности и все виды активности, способен быть независимым, самостоятельно совладающим с жизнью творцом, а не продуктом собственной биографии, что и составляет его сущность — творческую, нравственную, свободную (Брушлинский, 2003, с. 213).

Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* Рубиштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.И. Дружинин. - М.: Академический проект, 2000. - С. 13-26.

2. *Белорукова И.О.* Семейные трудности и психологическое совладание с ними на разных этапах жизненного цикла семьи: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2005.

3. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. - СПб.: Алетей, 2003.

4. *Голубева М.С.* Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2006.

5. *Гущина Т.В.* Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2005.

6. *Журавлев А.Л.* Психология коллективного субъекта / Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - С. 51-81.

7. *Замышляева М. С.* Оптимизм в структуре психологического совладания личности: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2006.

8. *Знаков В.В.* Психология понимания: проблемы и перспективы. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005.

9. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три конинг-шкалы. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

Ю.Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. - Кострома: Авангитул, 2004.

М.Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение пра-родителей и предков // Психология и практика: Сб. науч. статей / Под ред. Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Не-

красова, 2006. - С. 12-23.

12. *Куфтяк Е.В.* Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей: Дисс.... канд. психол. наук. — Кострома, 2004.

13. *Подобина О. Б.* Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2005.

14. Психология совладающего гговедения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. -Кострома, 2007.

15. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. - М.: Наука, 1997.

16. *Сапоровская М.В.* Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2002.

] 7. *Сапоровская М.В.* Межпоколеннос наследование совладающего поведения в семье // Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. - Кострома, 2007. С. 409-411.

18. *Сергиенко Е.А.* Субъектная рефляция и совладающее поведение // Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. - Кострома, 2007. С. 64-66.

19. *Хазова С.А.* Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. - Кострома, 2002.

20. *Юнг КГ.* Проблемы души нашего времени / Предисл. А.В. Брушлинского. - М.: Прогресс-Универс, 1996.

21. *Багаши К.8., Роlктап 8lге&\$, Appralzal апй Сорт§. БУ.: Хрппеег РибНЗЫпё Ноизе, 1984.*

22. *М005 К. Оеуелортел апсl арРйСаlюп о? пе™ tea&игез оГ ИГе БЦевзогз, &oclal гезоигсез, апсl сорт§ гехропзея // Еигореап lоигпаl оГ РзусЬоло§lсаlJ55e58тепl. 1995; 11: 1-13.*

М. В. САПОРОВСКАЯ

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ
СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ**

В статье раскрываются социально-психологические механизмы развития совладающего поведения детей в семье. Показано, что детско-ро-

дигельские отношения являются фактором становления и развития стилевых характеристик совладающего поведения в детей и подростков. Со-

Психология совладающего поведения

владающее поведение родителей так же рассматривается, как фактор, влияющий на качественные характеристики детско-родительских отношений.

В системе факторов совладающего поведения особо выделяется сфера отношений личности, главным образом близких. Именно в этих системах отношений (детско-родительских, супружеских, sibлинговых и т.д.) становится и развивается совладающее поведение личности как социальное поведение *субъекта*. Близкие отношения обеспечивают субъекту обратные связи, задающие способность осознанного саморегулирования, то есть, выбора копинг-стратегий в трудной ситуации. Наиболее ярким примером здесь являются детско-родительские отношения. Особая ценность этих отношений заключается в их продолжительном и непрерывном влиянии как в целом на психическое развитие личности, так и на развитие системы совладающего поведения в частности.

Анализ имеющихся в зарубежных и отечественных источниках данных и результаты исследований, проведенных в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова (1999-2006 гг.), позволяют нам утверждать, что характеристики детско-родительских отношений и совладающее поведение родителей входят в структуру социально-психологического (средового) фактора совладающего поведения детей.

Детско-родительские отношения как фактор совладающего поведения ребенка следует рассматривать в двух аспектах. *Во-первых*, эти отношения и связанные с ними детские переживания, оказывают влияние на формирование и развитие таких поведенческих стратегий и качеств личности, которые впоследствии опосредуют предпочтение тех или иных копинг-стратегий. Так, например, наличие в родительском отношении контроля, требовательности к социальной зрелости и эмоционального принятия способствует формированию у ребенка стремления к исследованию, а не избеганию фрустрационных ситуаций (Д. Боумрин, 1953, см. Массофу Е.Е., 1959.). В психоаналитической традиции истоки неудач человека в решении повседневных проблем усматриваются в переживаниях детства, связанных с взаимоотношениями родителей и детей (А. Адлер, 1927/1997; Э. Фромм, 1968/1994; Э. Эриксон, 1963/1996). Доверие человека к своим внутренним потенциалам, вера в соб-

ственные силы - та основа, которая позволяет человеку совладать с жизненными трудностями и быть более успешным. Такие качества личности формируются у ребенка при безусловном принятии его окружающими взрослыми. Атмосфера безопасности, защищенности, доброй воли окружающих позволяет ребенку не тормозить спонтанность своих интересов, чувств и потенциальных возможностей. Однако, ребенку необходимо не только чувствовать себя защищенным, желанным, но он должен уметь противостоять, защищаться, переносить поражения и огорчения. Стрдание, печаль, тоска и смятение являются необходимым условием для развития у ребенка способности к самоактуализации, иначе «возникает избалованность, за которой стоит неуважение к целостности человека, внутренней природе и дальнейшему развитию индивидуальности» (А. Маслоу, 1957/1999).

Опираясь на данные теоретические позиции, нашим исследовательским коллективом в цикле эмпирических исследований были получены следующие факты. В условиях эмоционального отвержения, недостатка родительского внимания и заботы (гипопротекции), неадекватно низкого уровня родительских требований и неустойчивости, непоследовательности стиля воспитания у ребенка младшего школьного возраста формируются такие деструктивные состояния и характеристики как: тревожность и даже враждебность по отношению к взрослым; эмоциональное неконтролируемое напряжение, нередко проявляющееся в серьезных страхах; недостаток социальной нормативности, выражающийся в различных формах негативизма. Это делает ребенка дезадаптированным, уязвимым и неспособным справиться с жизненными трудностями. (М.В. Сапоровская, 2002). Е.В. Куфтяк (2003) в своем диссертационном исследовании показала, что дети из семей, в которых регулярно используют физические наказания как воспитательный метод, совладают с жизненными трудностями, сочетая копинг-стратегии, направленные на проявление деструктивной эмоциональной экспрессии и поиск социальной поддержки. Такое сочетание делает совладание неэффективным, еще более увеличивая дистанции между родителями и детьми. Изучая дисфункциональную семью в период ее распада (изъятия ребенка из семьи), Т.В. Гущина (2005) выявила особенности совладающего поведения детей разных возрастов, свя-

Социально-психологические механизмы развития совладающего поведения детей ...

занные с деструктивностью материнского отношения к ним. Оказалось, что дети-дошкольники активно используют стратегии эмоциональной разрядки и стратегии, направленные на восстановление физических сил. Младшие школьники оказываются наиболее уязвимыми к стрессу и совладают только с помощью деструктивных способов совладания, используя социально неодобряемые стратегии. В подростковом возрасте использование деструктивных копинг-стратегий приводит к формированию устойчивой системы девиантного поведения личности. Выборку Н.О. Велоруковой (2005) составили подростки и родители из условно благополучных семей. Было установлено, что требование от подростков со стороны матери социальных успехов, контроль за их достижением, являются мощным стимулом для подростка, способствуют развитию его саморегуляции (интериоризации внешнего контроля) и социально-приемлемых, эффективных форм поведения. Условное принятие, высокий уровень требований к подростку со стороны отца, при ориентации на сотрудничество с ним, опосредуют выбор подростком продуктивного совладания. В то же время инфантилизация, стремление к сохранению симбиотических отношений между отцом и подростком обуславливают развитие у последнего пассивного совладания, ориентированного на предотвращение, избегание трудных ситуаций.

Второй аспект изучения детско-родительских отношений как фактора совладающего поведения ребенка связан с понятием социально-психологической поддержки в семье. С одной стороны понятие «социальная поддержка» в психологии предполагает все формы поддержки, обеспечиваемые другими людьми и группами, которые помогают индивиду преодолеть трудности жизни. С другой стороны, наличие социальной поддержки (особенно в системе детско-родительских отношений) рассматривается как показатель качества межличностных отношений и необходимое условие их оптимизации, так как удовлетворяет стремление человека поделиться своими проблемами, заручиться одобрением и советом (О. Пегз, И. Загазоп, В. Загазоп, 1996, см. *GyblenBee*[^], 1997). Поддерживающие отношения - это связи, из которых индивид черпает ресурс психологического совладания с грудной ситуацией (Т.Л. Крюкова, 2004).

Установленные возрастные закономерности

развития копинга в онтогенезе позволяют утверждать, что на этапах дошкольного детства и младшего школьного возраста копинг-стратегии, направленные на получение социальной поддержки от значимых взрослых (в сочетании с другими копинг-стратегиями) являются доминирующими в системе совладающего поведения ребенка. Однако родители не всегда способны оказать своему ребенку необходимую помощь. Это происходит потому, что содержание стресса у взрослых и детей различно, поэтому субъективная оценка ситуаций как трудных у родителей и детей часто не совпадает. Кроме того, оказание психологической поддержки родителем возможно только при условии его эмоционально-теплого, эмпатийного отношения к ребенку. Необходимо, и чтобы родитель сам умел совладать с трудностями разного порядка. Нами установлено, что родительское отношение и стилевые характеристики совладающего поведения родителей оказывают влияние на эффективность социально-психологической адаптации ребенка как непосредственно, так и опосредованно, через интеграцию этих факторов. Использование родителями различных копинг-стратегий определяет особенности детско-родительского взаимодействия в трудной ситуации, основным показателем которого является инструментальная поддержка (или ее отсутствие). Качественные характеристики родительского отношения определяют содержание взаимодействия родителя и ребенка, основной характеристикой которого является наличие / отсутствие эмоциональной поддержки (М.В. Сапоровская, 2002, 2005).

Итак, детско-родительские отношения оказывают влияние на становление системы совладающего поведения ребенка через формирование и развитие у него таких поведенческих стратегий и качеств личности, которые впоследствии опосредуют предпочтение им тех или иных копинг-стратегий. Эффективность совладающего поведения ребенка зависит от его средовых ресурсов, а именно от системы поддерживающих отношений в семье.

Как было ранее отмечено, не только детско-родительские отношения оказывают влияние на развитие копинг-поведения в детстве и отрочестве. На становление и развитие стилевых характеристик копинга детей влияют характеристики совладающего поведения их родителей. В основе этой закономерности, с нашей точки зре-

Психология совладающего поведения

ния, лежит процесс межпоколенной передачи (межпоколенного наследования) имеющегося в семье опыта совладания с трудными ситуациями. Традиции отечественной психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев) дают основание рассматривать *межпоколенное наследование копинга* в семье как передачу и присвоение семейных моделей копинга, усвоение опыта, знаний, умений, навыков и качеств совладающего (или несовладающего) с трудностями человека (М.В. Сапожниковская, 2001; Т.Д. Крюкова, 2004).

Один из путей наследования копинга в семье - это идентификация, т. е. непосредственное переживание субъектом своей тождественности с объектом идентификации. Идентификация позволяет человеку присоединиться, стать частью группового «Мы», удовлетворить потребность в аффилиации. В современной психологии идентификация как механизм развития личности охватывает три пересекающиеся области психической реальности. *Во-первых*, идентификация - это процесс самоотождествления субъектом себя с другим человеком, группой, образцом на основе установившейся положительной эмоциональной связи. *Во-вторых*, идентификация - это отождествление субъектом другого человека с собой, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями. *В-третьих*, идентификация - это механизм постановки субъектом себя на место другого. Человек переносит себя в пространство, обстоятельства другого человека, что приводит к пониманию его личностных смыслов. Этот тип идентификации обеспечивает процесс взаимопонимания и опосредует помогающее (поддерживающее) поведение. Очевидно, что в процессе передачи и усвоения опыта совладающего поведения участвуют все типы идентификации. Безусловно, присвоение ребенком образцов совладающего поведения имеет существенные ограничения разного порядка, поэтому следует говорить лишь о таких общих, заданных в полярных шкалах характеристиках копинга родителей и детей, как эффективность / неэффективность и конструктивность / деструктивность. Опираясь на принятое в социальной психологии понимание и выделение критериев эффективности деятельности, в качестве критериев эффективности копинга можно рассматривать его продуктивность, т.е. решение задач копинга, соотношенное с затратами копинг-ресурсов, и состояние удов-

летворенности субъекта, вызванное его определенными притязаниями и возможностью их достижения. Конструктивность / деструктивность копинга есть показатель качества преобразований, которые происходят с человеком в результате применения копинга.

Данные теоретические положения отчасти нашли подтверждение в эмпирических исследованиях, в рамках которых были соотнесены характеристики совладающего поведения родителей и детей из дисфункциональных и нормально функционирующих семей (Е.В. Куфтяк, 2003; Т.В. Гущина, 2005; Н.О. Белорукова, 2005).

Особый интерес в контексте изучаемой проблемы представляют дисфункциональные семьи (социально-неблагополучные семьи и семьи, в которых регулярно применяются физические наказания). Наблюдения показывают, что деги и подростки из таких семей часто используют деструктивные стратегии поведения, которые используют их родители для совладания с трудными жизненными ситуациями (употребление никотина, алкоголя, наркотиков, внутреннюю и внешнюю агрессию). Так, изучая характеристики совладающего поведения девиантных матерей и их детей, Т.В. Гущина (2005) выявила, что их копинг, в целом, является деструктивным и неэффективным. Девиантные матери чаще всего используют стратегии эмоционально-ориентированного копинга, направленные на эмоциональное отреагирование и аутоагрессию. Результатом этого копинга является ощущение абсолютной беспомощности, безнадежности, невозможности изменить жизненные обстоятельства. Самым доступным способом, который помогает справиться с внутренним дискомфортом, оказывается употребление алкоголя, что влечет за собой разрушительные последствия. Репертуар совладающего поведения детей разнообразнее, чем у девиантных матерей. Однако большинство детских копинг-стратегий можно объединить в следующие группы, это: *Аффективное отреагирование*, которое происходит в результате использования социально неодобряемых копинг-стратегий; *Поиск эмоциональной поддержки*, направленной на восстановление отношения привязанности. Такой копинг, как правило, является эффективным для детей, но приводит к деструктивным последствиям в их развитии. Выявлены и общие характеристики *Проблемно-ориентированного* копинга девиантных матерей и

их детей-подростков. Оказалось, что и матери, и дети, активно используя стратегии данного стиля, «застревают» на этапе размышления, практически никогда не переходя к реальным действиям, что нередко приводит к кризису и распаду семьи. В семьях с регулярным использованием физических наказаний (Е.В. Куфтяк) так же выявлены сходства копинга детей-жертв и родителей-агрессоров. Дети, по отношению к которым регулярно применяются физические наказания, используют копинг-стратегии, позволяющие им эмоционально отреагировать свое состояние через боль и страдания, подавить, вытеснить или отвлечься от ситуации, снять внутренне напряжение за счет признания своего проступка (*Стараюсь забыть, Прошу прощения, говорю правду; Плачу, грущу; Играю во что-нибудь*). Есть основания предполагать, что в данных семьях модели эмоционального копинга наследуются детьми от матери, а избегание и отвлечение - от отца. Интересно, что агрессивные образцы поведения пока дети не воспроизводят. Это можно объяснить, либо страхом наказания, которое последует за социально-неодобряемым поведением, либо возрастом исследуемых детей, либо идентификационными отношениями с потенциальными объектами детской агрессии.

Обобщая результаты исследований, можно утверждать, что копинг родителей и детей - членов деструктивных семей - отличается по содержательному критерию, но имеет выраженные сходства по качественному критерию. Однако следует подчеркнуть, что каждая конкретная личность не просто усваивает опыт семейной группы, но в силу индивидуальных особенностей, субъективно преобразовывает «чужой опыт», приобретая собственный опыт совладания с трудностями.

ВЫВОДЫ

1. Детско-родительские отношения являются важным фактором развития совладающего поведения детей на разных возрастных этапах.

1.1. Детско-родительские отношения оказывают влияние на становление системы совладающего поведения ребенка через формирование и развитие у него таких поведенческих стратегий и качеств личности, которые впоследствии опосредуют предпочтение им тех или иных копинг-стратегий.

1.2. Эффективность совладающего по-

ведения ребенка зависит от его средовых ресурсов, а именно от системы поддерживающих отношений в семье.

2. На развитие совладающего поведения детей влияют как характеристики родительского отношения и воспитания, так и стилевые характеристики копинга родителей. В основе этой закономерности лежит процесс межпоколенной передачи (межпоколенного наследования) имеющегося в семье опыта совладания с трудными ситуациями.

3. Совладающее поведение родителей, с одной стороны, обусловлено качественными характеристиками отношений в системе «родитель - ребенок», а с другой стороны, копинг оказывает влияние на особенности детско-родительского взаимодействия в трудных ситуациях, что, в целом, отражается на отношениях между родителями и детьми.

Библиографический список

1. Белорукова И.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: Автореф. дисс... канд. пс. наук - Кострома, 2005.
2. Гуцина Т. В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: Автореф. дис ... канд. пс. наук. - Кострома, 2005.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения - Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
4. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания: Автореф. дисс ... канд. пс. наук. - СПб., 2003.
5. Сапоровская И.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: Автореф. дисс...канд. пс. наук. - Ярославль, 2002.
6. Крюкова Т.Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. - СПб.: Изд-во «Речь», 2005.
7. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. - М.: Педагогика, 1993.
8. Фромм Э. Психология человеческой деструктивности. - М., 1994.
9. Никольская И.М., Грановская Р. М. Психологическая защита детей - СПб.: Изд-во «Речь», 2000.

Психология совладающего поведения

Ю.Эриксон Э. Детство и общество — СПб.: Изд-во «Ланит», АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.

11. Массо-Бу Е.Е. Явление и сущность адаптации // Психология.

1959.У.30.

12. Егисленберг, Е. Аспекты социального и теоретического исследования личности. Бонн, 1997.

Е.В. КУФТЯК

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЕЙНОЙ ГРУППЕ

Семья как малая социальная группа выступает одним из специфических типов малой группы. Анализируя проблемы и перспективы социально-психологических исследований семьи ряд авторов [3; 4; 11] выделили следующие принципиальные отличия семьи от других малых групп: закрытость; гетерогенность состава; наличие супружеской пары, взаимоотношения в которой в значительной мере определяют характер взаимодействия в семье; многосторонность и значимость семейных отношений, их взаимосвязь; наличие не одной, а ряда общесемейных целей, которые могут изменяться в процессе развития семьи; включенность в нее представителей разных поколений и гораздо больший срок близкого знакомства между ее членами, чем в других группах; отсутствие в семье связи совместной деятельностью, как в других группах; особая открытость, уязвимость членов семьи. Именно эти отличия определяют специфичность семьи как социальной системы.

Высокая значимость внутрисемейных отношений для членов семьи обуславливает и высокую степень готовности сохранения целостности семейной системы. Целостность как таковая является одним из наиболее специфических признаков социальной группы как системы. Целостность есть такая характеристика группы, которая одновременно означает порождение собственно групповой реальности. Следовательно, можно предположить наличие в группе определенных механизмов, направленных на поддержание и сохранение ее целостности. К формам групповой защитной активностиTM относится групповая психологическая защита и совместный копинг (*communal coping*).

В семейной группе к групповой защитной активности относится семейное совладание. Се-

мейное совладание - это выбор стратегий действий более чем одного члена семьи в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункциональность (стрессовые нарушения гомеостаза семьи), способствующих сохранению, восстановлению и / или контролю семейной целостности [1; 8; 9]. Семейное совладание мы определяем как усилия, определенные действия членов семьи в поиске сохранения целостности семьи.

Учитывая значимость проблемы групповой защитной активности, ее недостаточную теоретическую разработанность, мы попытались осуществить свой подход к этой проблеме. Нами проведено исследование, направленное на изучение структуры семейного совладания в семейной группе. Эмпирическую базу исследования составили 294 человека (147 супружеских пар), которые были разделены на 4 группы в соответствии с этапами жизненного цикла семьи: формирующаяся семья, без детей (n = 54); молодая семья на этапе принятия факта появления в семье ребенка (n = 92); семья с дошкольником (n = 36); семья с подростком (n = 100). В исследовании нами использовались методики: методика многомерного измерения копинга «Лопинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера, Дж. А. Паркера (C133, *Coping Inventory for Stressful Situations*, 1990), надежно измеряющая три основных стиля совладающего поведения (проблемно-ориентированный копинг, направлен на разрешение проблем и трудностей; эмоционально-ориентированный копинг, ориентирован на эмоции; копинг, ориентированный на избегание, включающий отвлечение и социальное отвлечение), адаптация Т. Л. Крюковой [6]; опросник «Супружеский копинг» М. Боуман (A/C/

Исследование совладающего поведения в семейной группе

Магчы Сорты [пьеШогу, 1990), измеряющий пять стратегий совладания в супружеских отношениях (конфликтный стиль, самообвинение, позитивный стиль, эгоистический стиль, избегание), адаптация Е. В. Куфтык [7; 10].

Достоверность полученных данных обеспечивалась соответствующим выбором методов статистической обработки данных (пакет ЗРЯЗ¹). Статистические процедуры обработки данных осуществлялись с участием канд. психол. наук, доцента факультета психологии СПбГУ А.Д. - Наследова.

На первом этапе нами оценивался выбор супругами стратегий и их согласованность при столкновении с трудностями. Согласованные или компенсирующие действия супругов играют особую роль в совладающем поведении семьи, выступая и копинг-ресурсом в преодолении трудных жизненных ситуаций, и показателем успешности функционирования всей системы семьи. Семья, в нашем понимании, выступает в качестве взаимосвязанной организации, в которой все структурные единицы взаимосвязаны и согласованы между собой, что помогает сохранять и поддерживать целостность. Супружеская диада, выступая центральным ядром семейной организации, через объединение и согласованность целей, действий и результатов активности супругов осуществляет социально-поддерживающий процесс целостности.

Исследователями выделено два типа отношений в любой организации, которой в свою очередь является и семья [13]. Это симметричные отношения - общение на равных, на одном уровне иерархической лестницы. И это комплементарные, иерархические отношения, по типу начальник - подчиненный.

Совместную активность супругов на этапе формирующейся семьи мы обозначили как *симметрическое копинг-поведение пары*, выражающееся в согласованности использования стратегий совладания. Так, мы обнаружили, что выбор позитивного стиля, самообвинения и эгоизма в совладании с трудностями супругами соотносится друг с другом ($p < 0.01$). В семьях, находящихся на других этапах развития, совладающее с трудностями поведение супругов характеризуется возмещением недостающей активности в одном из супругов или уравниванием непродуктивной активности одного супруга активностью другого, что свидетельствует о *комплементарном*

копинг-поведении супружеской пары. При этом типе поведения один из партнеров находится в более «успешной / адаптивной» позиции, чем другой. Позитивность мужа ($p < 0.05$) компенсирует или конфликтность супруги (на этапе появления ребенка) или ее эгоистичный настрой (на этапах семьи с дошкольником и подростком) или уход женщины от трудностей (на этапе семьи с подростком), что в целом отражает картину социально-поддерживающей активности в супружеской паре.

На втором этапе для выявления структурных компонентов стилей семейного совладания применялся факторный анализ по методу главных компонент с последующим *Varimax*-вращением. Критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина равен 0.603, что соответствует степени удовлетворительной адекватности применимости факторного анализа. В указанной выборке факторизовалась корреляционная матрица взаимосвязей 16 показателей: основных стилей совладающего поведения и стратегий совладания в супружеских отношениях. В итоге было извлечено три наиболее значимых фактора (см. табл.). Статистическая значимость процедуры на уровне $p < 0.0001$ указывает, что выделено достаточное количество факторов.

Первый фактор (14,3 % общей дисперсии переменных) наиболее представлен по числу показателей, присущих мужу, а также включает в себя только показатели супружеского копинга. Среди них доминируют характеристики конфликтного и эгоистического поведения, избегание. С тем же знаком в составе этого однополярного фактора - самообвиняющая стратегия мужа и эгоизм жены. Стиль, связанный с выделенной структурой и данными испытуемыми, может быть охарактеризован как стиль семейного совладания с высокой *эмоционально-экспрессивной активностью* с преобладанием мужского реагирования.

Структура данного стиля семейного совладания согласуется с большим массивом данных, свидетельствующих о том, что стиль, ориентированный на эмоции, связан с фактором пола. Так, эмоционально-ориентированный копинг значительно чаще выбирается женщинами, нежели мужчинами. В мире взаимоотношений людей существует «запрет» на выражение мужчинами ряда эмоций и чувств. Дж. Грей описал этот факт следующими словами: «Когда марси-

Психология совладающего поведения

анин расстроен, он никогда не скажет, что его беспокоит. Он ни за что не станет обременять другого марсианина своими проблемам...» [2, с. 483]. По наш взгляд, выявленный стиль семейного совладания связан как с полоролевыми аспектами, так и социальными [5].

Второй фактор (12,3 %) по своей структуре биполярен. В него входят показатели самообвиняющего и конфликтного поведения, стратегия избегания жены и ориентированного на избегание копинга мужа. В оппозиции этой группе признаков - проблемно-разрешающий стиль совладания мужа и жены. В целом данный фактор можно охарактеризовать, по наш взгляд, как *проблемно-преобразовывающий стиль* семейного совладания обусловленный проблемно-ориентированным разрешением супругами трудностей и невыраженной эмоционально-избегающей активностью супружеской пары. Выявленный нами стиль указывает на согласованность супругов в ориентации на разрешение проблем. Проблемно-преобразовывающий стиль выступает как групповой процесс совладания в семье.

Третий фактор (11,65 %) является биполярным. С положительным знаком и высокой нагрузкой в его составе представлены показатели позитивной стратегии в супружеских отношениях и стиля фокусирующего на эмоциях обоих супругов. В оппозиции этой группе признаков - показатели копинга, ориентированного на избегание жены. Таким образом, данная структура основана на выборе супругами эмоциональности и позитивности в разрешении трудностей. Данный стиль семейного совладания можно охарактеризовать как стиль сочетания *эмоционально-позитивной включенности*. Более ранние данные проводимого нами исследования позволяют говорить об особой роли эмоционально-ориентированного совладания в семье. Обнаруженная согласованность копинг-усилий супругов в ориентации на эмоции подчеркивает специфичность именно семейного совладания.

На следующем этапе исследования мы провели однофакторный дисперсионный анализ (*АМОВУЛ*) для изучения влияния этапа жизненного цикла семьи на выраженность выделенных нами стилей семейного совладания. Характер выявленных различий представлен на диаграмме.

Из полученных данных можно сделать вывод, что только *эмоционально-позитивный стиль*

совладания статистически различается на этапах жизненного цикла семьи. Данный стиль семейного совладания более выражен в формирующейся семье, чем у супругов на этапе появления нового члена семьи ($p < 0.000$), семьи с дошкольником ($p < 0.000$) и семьи с подростком ($p < 0.000$). Наименее выражен *эмоционально-позитивный стиль* семейного совладания в семьях с подростком, по сравнению с семьями на этапах семьи с дошкольником ($p < 0.001$) и семьи с подростком ($p < 0.04$). Так, использование позитивности и ориентация на эмоции супругами при совладании имеет разные уровни. Наши данные созвучны с результатами автора методики М. Боуман, которая в своем исследовании приходит к выводу, что на ранних этапах функционирования семьи, в отличие от средних лет брака, характерно частое использование именно позитивного подхода [12].

Проанализировав выделенные с помощью факторного анализа стили семейного совладания и их структуру, согласованность совладания в супружеской диаде, мы пришли к следующим выводам: в семейной группе муж и жена совладают с трудностями *как единое целое*; согласованность совладания супружеской пары при столкновении с трудностями находится в континууме *сходство - камплементарность*; ориентация супругов на эмоции при совладании выступает в качестве специфической особенности семейной реальности. Таким образом, семейное совладание выступает тем феноменом, который позволяет семье функционировать как единому целому, обладающему определенной структурой.

Библиографический список

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. - СПб. : Речь, 2004.
2. Грей Д. Мужчины - с Марса, женщины - с Венеры // Межличностное общение: Хрестоматия. - СПб. : Питер, 2001.
3. Варга А.Я., Будинайте П.Л. Теоретические основы системной семейной терапии // Системная семейная терапия: классика и современность / сост. и науч. ред. А.В. Черников. - М., 2005. - С. 11-60.
4. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестник Моск. ун-та: Сер. 14. Психология. - 1985. 4. - С. 10-20.

Исследование совладающего поведения в семейной группе

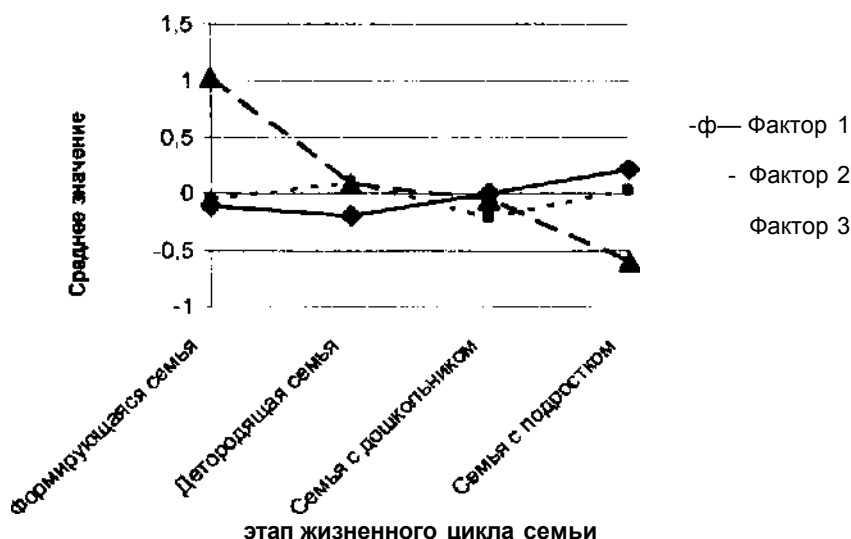
Таблица 1

Факторная структура показателей основного и супружеского стилей совладающего поведения в выборке 147 супружеских пар (294 испытуемых)

№	Диагностический показатель	Факторы после вращения		
		1	2	3
1	Проблемно-ориентированный копинг мужа		-0.556	
2	Проблемно-ориентированный копинг жены		- 0.462	
3	Эмоционально-ориентированный копинг мужа			0.518
4	Эмоционально-ориентированный копинг жены			0.404
5	Копинг, ориентированный на избегание мужа		0.476	
6	Копинг, ориентированный на избегание жены			- 0.305
7	Конфликтный стиль мужа	0.727		
8	Конфликтный стиль жены		0.552	
9	Самообвинение мужа	0.556		
10	Самообвинение жены		0.627	
11	Позитивный стиль мужа			0.650
12	Позитивный стиль жены			0.666
13	Эгоистический стиль мужа	0.683		
14	Эгоистический стиль жены	0.406		
15	Избегание мужа	0.699		
16	Избегание жены		0.394	

Диаграмма

Динамика стилей семейного совладания на разных этапах жизненного цикла семьи



5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины — СПб. : Питер, 2002.

6. Крюкова Т.Л. О методологии адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психология и практика: Сб. науч. тр. Вып. 1. / отв. ред. Соловьева В.А. - Костро-

ма : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. - С. 66-72.

7. Куфтяк Е. В. Совладающее поведение в контексте семейных трудностей // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2007.-Том 13. 2. - С. 144-149.

8. Куфтяк Е. В. Совладающее поведение се-

Психология совладающего поведения

мы как групповой феномен // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-2) сентября 2007 года: В 3-х т. - М.; Ростов н/Д.: Изд-во «Кредо», 2007.-Т. 2.-С. 171

9. Куфтяк Е. В. Совладающее поведение супругов на разных этапах жизненного цикла семьи // Вестник Университета (Государственный университет управления). - 2008. - № 6.

10. Куфтяк Е, В. Супружеский копинг: подходы, методы измерения, исследования // Материалы третьей Международной научной конференции «Психологические проблемы современ-

ной семьи». В 2-х частях. Часть 1 / под общ. ред. канд. психол. наук А. Г. Лидерса. - М., 2007. - С. 517-523.

11. Эйдемилер ЭТ., Добряков И.В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. - СПб. : Речь, 2003.

12. Вомтап М.1. Сорт§ ейЪ«\$ апс! тапШ1 5ал15;Га1доп tea5ипп§ тага1 сорт§ апй 1*5 сотела*е§ //1. оГМагнате апё 1Ъе ПатПу. - 1990. -Уо1. 52.-Р.463 -473.

13. Haley X РгоЫет 3о1уш§ ТЪегару. - 8ап Грапс18со, СаНГогта: 1о35еу-Ва55 РибПзЪегз, 1987.

С. А. ХАЗОВА

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ И СОВЛАДАНИЕ С ТРУДНОСТЯМИ

Современная социальная действительность делает трудные ситуации важными элементами взаимодействия человека с окружающим миром. Однако субъективным, индивидуальным является как понятие «трудная ситуация», так и наиболее типичный для каждой конкретной личности способ взаимодействия с трудной ситуацией.

Анализ своеобразия личности, когнитивной и потребностно-мотивационной сфер одаренных людей, их высокий интеллект и хорошо развитые творческие способности, умение переносить опыт из одной области знаний в другую, стремление к философскому осмыслению и анализу разнообразных точек зрения, самостоятельность и независимость оценок, внутренний локус контроля, высокая интеллектуальная активность и т.д. позволяют нам выдвинуть предположение о том, что совладающее поведение одаренных также будет отличаться своеобразием. Это своеобразие может выражаться как в выборе стратегий, так и в использовании отличных от других групп ресурсов для преодоления трудностей. Здесь уместно вспомнить о том, что «одарен не ум человека, одарена личность».

Таким образом, целью нашего исследования являлось изучение специфики совладающего поведения одаренных старшеклассников и тех специфических ресурсов, которые делают их совладание достаточно эффективным.

Любому исследователю, занимающемуся

изучением детей, обладающих незаурядными способностями, приходится прежде всего решать вопрос об идентификации одаренности, что само по себе представляет сложную и многоаспектную проблему и является следствием принятия той или иной концептуальной модели одаренности. Опираясь на теоретические положения "Рабочей концепции одаренности" (1998), мы будем считать одаренным старшеклассника, который отличается прежде всего качественным своеобразием когнитивных процессов, особенностями потребностно-мотивационной сферы, демонстрирует высокие интеллектуальные достижения, а также имеет уровень развития интеллекта и креативности выше возрастной нормы. Под интеллектуальными достижениями мы имеем в виду участие в олимпиадах, днях пауки и научно-практических конференциях разного уровня от школьных до всероссийских.

Поэтому принятие решения о наличии или отсутствии одаренности требует учета наряду с психометрическими показателями экологически валидных качественных критериев. В связи с этим напомним, что:

~ во-первых, результаты психометрических тестов не могут быть использованы в качестве критерия для принятия решения об одаренности,

- во-вторых, результаты тестирования сильно зависят от ситуации тестирования, эмоцио-

нального состояния и мотивации ребенка и т.д.

Что касается качественных критериев, то о качественном своеобразии интеллектуальной деятельности и особенностях мотивационной сферы одаренных в литературе говорится много. В реальной же практике эти признаки используются редко. Хотя на наш взгляд, прогностическая возможность этих признаков чрезвычайно высока. Так, их наличие при высоких психометрических показателях, но при отсутствии реальных достижений свидетельствуют о наличии «преград» как субъективных, так и объективных для актуализации одаренности. В сочетании с высокими достижениями они делают фактически ненужным использование психометрических процедур.

Опираясь на комплексный подход к идентификации одаренности, мы использовали разнообразные методы: 1) сбор экспертных оценок; 2) наблюдение за учащимися в процессе учебной деятельности и вне уроков; 3) анализ продуктов деятельности (творческих и контрольных работ) 4) анализ интеллектуальных достижений; 5) диагностику уровня развития интеллекта (1-3) и креативности.

В результате пятилетней работы и анализа материалов 500 учащихся была сформирована группа одаренных старшеклассников (38 человек, 13 девушек, 25 юношей), имеющих следующие характеристики: 1) более высокий уровень развития интеллекта и творческих способностей по сравнению с возрастной нормой; 2) наличие интеллектуальных достижений; 3) своеобразие интеллектуальной деятельности и мотивации.

Исследования совладающего поведения одаренных детей не очень многочисленны и принадлежат в основном зарубежным ученым. В отечественной психологии такие работы фактически отсутствуют.

Среди наиболее известных исследований нужно отметить работы Руденберг Е., Бет & К., МесЗуеёуа, I. ValШапд О., которые отмечают, что совладание одаренных зависит от того, с какими проблемами им приходится справляться. При возникновении трудностей со сверстниками одаренные предпочитают открытое выяснение отношений. В конфликтах с учителями используют пассивную стратегию ухода. Семейные трудности обдумывают наедине с собой. В отличие от своих обычных сверстников одаренные под-

ростки менее склонны использовать наркотики и обращаться к психоаналитику, но в случае затруднений сосредотачиваются на какой-либо своей деятельности. Многие авторы отмечают, что одаренные вообще менее склонны ощущать себя беспомощными.

Е. Руденберг и Я. Беулз выяснили, что австралийские одаренные старшеклассники чаще всего ориентируются на решение проблемы, достижение высоких результатов, использование активного отдыха и пассивного отвлечения, реже всего они мечтают, используют различные способы снятия напряжения (алкоголь, курение, аффективные вспышки), не справляются с трудностями и обращаются за поддержкой к своим друзьям.

Результаты, полученные в нашем исследовании с помощью ЮКШ Фрайденберг и Льюиса, адаптированной Т.Л. Крюковой, говорят о следующем:

Совладающее поведение одаренных старшеклассников действительно отличается от совладающего поведения их сверстников, что позволяет говорить о его качественном своеобразии. Одаренные старшеклассники реже прибегают к социальной поддержке и религиозному опыту, реже не справляются с трудностями и обвиняют в причинах их возникновения себя. Однако они несколько чаще, чем их сверстники, при возникновении проблем замыкаются в себе и не делятся своими переживаниями с окружающими.

Более редкое применение стратегий, направленных на получение социальной поддержки («социальная поддержка», «дружба» и «духовность») и стремление никому не рассказывать о своих проблемах («уход в себя») говорят нам об интровертированности одаренных и внутреннем локусе контроля. При возникновении затруднений они предпочитают, как и в интеллектуальной деятельности, находить решение сами, не разделять ответственность с другими. Здесь уместно упомянуть точку зрения, которая говорит, что наиболее продуктивные в научном творчестве люди чаще всего экстравертированы в социальном плане и интровертированы в интеллектуальном. Кроме вышесказанного огромную роль в данном случае играет и хорошая саморегуляция и эмоциональный самоконтроль.

В целом, результаты нашего исследования подтверждаются данными зарубежных авторов: одаренные реже не справляются с проблемами

Психология совладающего поведения

и выбирают более продуктивные стратегии совладания.

Однако в связи с этим встает вопрос о тех личностных ресурсах одаренных, которые делают их совладание более эффективным по сравнению со сверстниками. Обычно среди личностных ресурсов совладающего поведения принято называть социальную компетентность, оптимизм, самоэффективность, стойкость, воспринимаемый контроль над ситуацией, «объяснительный стиль мышления». Способствуют совладанию позитивная самооценка, уверенность в себе, религиозность, а также способность быстро восстанавливать физические и душевные силы после стресса и т.д.

По мнению ряда авторов, в юношеском возрасте наиболее важную роль играют благоприятные отношения с родителями и сверстниками, наличие сферы компетентности и мастерства (в спорте, искусстве и учебе), умение концептуализировать события, а также социальная роль, которая подразумевает ответственность за других. Для мальчиков доминирующую роль играет принятие группой сверстников, причем влияние этого фактора столь велико, что даже у высокоинтеллектуальных подростков непринятие сверстниками немедленно снижает адаптивные возможности и уровень совладания с трудными ситуациями.

Наши исследования приводят нас к выводу о наличии у одаренных особых, специфических ресурсов, среди которых прежде всего необходимо назвать наличие интеллектуальных достижений, креативность и высокий интеллект.

Интеллектуальные достижения вне всякого сомнения могут рассматриваться как «сфера компетентности», что позволяет одаренным старшеклассникам чувствовать себя увереннее, ощущать свою значимость для окружающих людей, повышает статус в группе сверстников и самооценку, что в свою очередь служит основой для появления «ощущения своей эффективности» (И.Ю.Кулагина, 1998) и эмоционального комфорта. Так, по нашим данным, например, успешное участие в олимпиадах снижает риск несовладания. «Олимпиадники» не склонны искать одобрение у окружающих, они реже обвиняют себя, мечтают и беспокоятся. Интеллектуальные достижения также способствуют расширению репертуара совладающего поведения.

В многочисленных исследованиях о влиянии

интеллекта и креативности на социальную адаптацию обозначены две совершенно противоположные точки зрения. Ряд авторов указывает на то, что высокий интеллект и креативность не способствуют хорошей адаптации, и даже наоборот, снижают ее. Однако своеобразие творческой личности: независимость от группы как в поведении, так и в суждениях, предпочтение сложных задач, высокое самоуважение, развитое чувство прекрасного, внутренняя мотивация, развитое чувство юмора, склонность к риску, стремление рассматривать множество вариантов выхода из ситуации и т.д. — все это приводит к мысли, что такая личность должна справляться с возникающими проблемами достаточно эффективно.

Обратимся к конкретным результатам:

Все пять показателей невербальной креативности по субтесту «Незаконченные фигуры» теста Торренса оказались взаимосвязаны с теми или иными стратегиями совладания. Причем эти связи в группе одаренных оказались сильнее и многочисленнее чем в группе неодаренных старшеклассников. Так, беглость мышления значительно снижает вероятность использования непродуктивной стратегии «разрядка» (крик, плач, алкоголь и т.д.). Эта способность позволяет находить и рассматривать различные выходы из травмирующих ситуаций или отреагировать их в мечтах, она снижает риск несовладания, позволяет отвлечься на какое-то время от решения проблемы с помощью таких способов релаксации, как чтение, телевизор, развлечения в обществе сверстников.

Оригинальность мышления, наоборот, не позволяет уходить в мечты, заниматься самообвинением и игнорировать проблему, отказываться от попыток ее разрешить, а, следовательно, побуждает к активным действиям и поиску решений.

Способность детализировать идеи (разработанность в терминах Торренса), которая неизбежно связана с усвоением опыта, способствует обращению к социально-ориентированному совладанию: обсуждению проблем с другими и поиску опоры в религиозной традиции.

Важным является факт влияния способности к глубокому философскому осмыслению («абстрактность названия») на отказ от профессиональной помощи. Мы считаем, что старшеклассники, умеющие видеть суть проблемы, выделять

причинно-следственные связи, стремятся преодолевать жизненные трудности самостоятельно, не обращаясь к мнению других людей, пусть даже и профессионалов.

Интересно и на первый взгляд противоречиво влияние способности к «сопротивлению замыканию». Интересным является тот факт, что способность оставаться открытым новизне отрицательно коррелирует с обращением к социальной поддержке, стремлением заручиться помощью других людей и выяснить, как бы они поступили в подобной ситуации.

Эти результаты позволяют говорить о позитивной, ресурсной роли невербальной креативности в совладении с трудными жизненными ситуациями.

Особо хотелось бы остановиться на роли интеллекта. Если рассматривать интеллект как способность к социальной адаптации, а признаками интеллектуального поведения считать умение решать проблемы, то следует предположить положительную связь интеллекта с совладающим поведением. Однако для определенных выводов явно не хватает фактического материала, работы по данному вопросу чрезвычайно малочисленны. Кроме того, в них речь чаще всего идет о психометрическом интеллекте. Так, словацкими психологами были сделаны выводы о неоднозначной роли интеллекта в совладании. Высокий уровень совладания коррелирует у девочек с высоким IQ (по тесту Р. Шсап), а у мальчиков - со средним IQ.

Р.М. Грановская и И.М. Никольская изучали совладающее поведение обычных младших школьников. Ими было обнаружено, что дети с высоким уровнем интеллекта (фактор Вt) почти не используют стратегий, не одобряемых обществом, на неприятностях не центрируются, они реже плачут и грустят, значительно лучше произвольно расслабляются (Грановская, Никольская, 1996).

Энгельман делает вывод о том, что дети с более высокими интеллектуальными оценками чаще применяют оптимальную в данной ситуации стратегию, чем дети с низким IQ (Энгельман, 1981).

В то же время исследование студентов Гарвардского университета позволило сделать вывод, что интеллект не имеет решающего значения для эффективных стилей взрослого совладающего поведения.

Результаты исследований, проведенных нами и под нашим руководством, также не дают однозначного ответа на вопрос о влиянии интеллекта на выбор стратегий совладания. Приведем факты:

1. По результатам нашего исследования 2002 года не выявлено связей совладающего поведения с психометрическим интеллектом (IQ) по тесту Кеттелла. Однако обнаружился факт влияния IQ на выбор стратегий совладания при проведении регрессионного анализа. Это влияние весьма противоречиво. Старшеклассники с высоким IQ не разговаривают о своих проблемах с другими людьми, но обращаются за поддержкой к самым близким друзьям; они не склонны к самообвинению, надеются на лучшее; если проблема не решается, они ее просто игнорируют.

2. Одной из задач дипломного исследования Самойловой Е. (2007) было выявление влияния уровня интеллектуального развития студентов на выбор стратегий совладания. В работе использовались прогрессивные матрицы Равена и Краткий отборочный тест. Результаты говорят о следующем: психометрический интеллект, измеренный по тесту Равена никак не связан с выбором стратегий совладания. Общий интеллект по Краткому отборочному тесту отрицательно влияет, то есть снижает риск избегания (неразрешения) проблем и частоту обращения к стратегии социального отвлечения. С одной стороны, эти факты подтвердили результаты нашего исследования, где также не было обнаружено связей интеллекта с проблемно-ориентированным копингом, а с другой стороны, вошли в некоторое противоречие с результатами, полученными в другой дипломной работе.

3. В исследовании Ю. Кузнецовой (2005) было выявлено, что уровень развития невербального интеллекта (тест Р. Кеттелла, 170 чел.) существенно снижает частоту обращения к социальной поддержке, в том числе к друзьям, религиозному опыту, профессиональной помощи, но провоцирует «уход в себя», стремление обдумывать проблему в одиночестве и не рассказывать о ней другим людям. Вербальный интеллект (тест Д. Векслера, 70 чел.), напротив, влияет на более частый выбор социально-ориентированного совладания, обращения за профессиональной помощью и к религиозной традиции.

В ходе исследования были выделены две группы старшеклассников: 1) испытуемые с вы-

Психология совладающего поведения

соким уровнем вербального и невербального интеллекта; 2) испытуемые с высоким уровнем вербального и средним уровнем невербального интеллекта. Оказалось, что старшеклассники первой группы реже не совладают с трудностями и реже используют в целях совладания активный отдых, т.е. занятия спортом.

Однако невысокие значения коэффициентов не позволяют рассматривать интеллект как достаточно достоверный предиктор выбора стратегий совладания. Возможно лишь констатировать неоднозначность роли психометрического интеллекта в способности личности совладать с трудными жизненными ситуациями и отнести его к ресурсам, снижающим в определенной мере риск несовладания. Столь противоречивые данные о роли интеллекта, конечно, требуют дальнейшего осмысления и проверки. Есть ли они результат недостаточности используемых методик, или результат различия выборок, или результат влияния каких-то других факторов и

условий - это проблема для будущих исследований.

Наряду с этим хотелось бы отметить еще и другие вопросы, ответа на которые мы пока не нашли:

1. Объектом нашего исследования была интеллектуальная одаренность. А как справляются с трудностями, например, одаренные художественно или психомоторно, т.е. есть ли специфика совладания у людей, одаренных в других видах деятельности?

2. На выборке одаренных и обычных старшеклассников влияние невербальной креативности существенно разнится и по количеству и по силе. Следовательно, роль креативности нуждается в дальнейшем уточнении, причем объектом исследования должны стать и вербальная, и невербальная креативность и креативность как черта личности, проявляющаяся в повседневных жизненных ситуациях.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Н. Ф. БАСОВ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С НАСЕЛЕНИЕМ

Современное развитие России сопряжено с возникновением и становлением сферы социальной защиты населения и профессиональной деятельностью — социальной работы. Параллельно с этим процессом происходит формирование системы подготовки специалистов в данной области. Начало этой деятельности было положено решением правительственных органов 13 мая 1991 года «Об организации подготовки кадров специалистов по социальной работе в вузах РСФСР» и 7 июля 1991 г. «Об открытии специальности «Социальная работа».

В настоящее время в России создана развитая многоуровневая непрерывная система высшего профессионального образования в области социальной работы. Она включает в себя 236 вузов, в которых обучаются более 45 тыс. будущих специалистов социальной работы. Их подготовкой заняты 3,5 тыс. преподавателей, в том числе около 600 докторов наук, профессоров, 1900 кандидатов наук, доцентов, объединенных в 90 кафедр.

Подготовка специалиста по социальной работе началась в Костромском государственном университете имени Н.А.Некрасова в 1991 году. Сегодня обучение специальности «Социальная работа», квалификации «Специалист по социальной работе» ведется в институте педагогики и психологии по очной и заочной формам. Ориентирами в организации учебного процесса являются опыт социально-педагогического факультета по подготовке специалистов социально-педагогической сферы. В основу профессионального обучения и воспитания специалистов по социальной работе положены требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, отраженные в учебных планах и программах дисциплины по специальности. Большую роль в становлении

специальности «Социальная работа» в Костромском университете сыграл в свое время Комитет по делам молодежи администрации Костромской области. Этим во многом объясняется то, что одной из основных специализаций подготовки социальных работников в Костроме является социальная работа с молодежью.

Исследования, которые проводятся в КГУ им. Н. А. Некрасова, показывают, что высшая школа имеет значительный потенциал влияния на процесс разработки более эффективной системы профессиональной подготовки компетентных специалистов по социальной работе.

В связи с этим, выпускающая кафедра социальной работы сосредоточила свое внимание на исследовании проблемы научно-методического обеспечения специальности «Социальная работа». Этому способствует и качественный состав преподавателей, большинство из которых имеют базовое образование по специальности. Научный потенциал коллектива также довольно высок: в составе кафедры один доктор наук профессор, один кандидат наук профессор, семь кандидатов наук доцентов, один кандидат наук старший преподаватель и один кандидат наук ассистент.

Для того чтобы плодотворно и эффективно проводить исследование, решили определиться с предметным содержанием подготовки специалистов. Для этого уточнили границы учебных дисциплин и межпредметные связи. Результатом такой работы стало учебное пособие «Основы социальной работы», вышедшее в солидном издательстве «Академия» объемом 19 п.л. в 2004 г. с грифом Минобразования. Опыт оказался удачным: книга была переиздана 2-м (2005) и 3-м (2007) изданиями и получила высокую оценку на Всероссийском конкурсе учебной литературы по социальной работе, проводимом УМО

Социальная работа

вызов России. Редактор и коллектив авторов, возглавляемый им, были отмечены Дипломом 1 степени (2008).

Близко к решению поставленной задачи по определению границ и углублению содержания учебных дисциплин, стало издание учебного пособия Н.Ф. Басова «История социальной работы» (М.: Изд.-во «Дашков и К^о», 2007. 25,5 п.л.) Книга способствует созданию целостного представления о развитии социальной работы в России, позволяет проанализировать основные этапы данного процесса с древнейших времен и до наших дней, глубже раскрыть потенциальные позитивные возможности минувшего для опыта сегодняшнего дня, не игнорируя при этом извлечение уроков негативного плана, которые также являются поучительными. Все это поможет лучше понять складывающуюся современную концепцию социальной работы в России.

На протяжении последних лет внутри названного направления разрабатывались несколько тем. Одна из первых - особенности подготовки специалистов по социальной работе в условиях университетского образования. Итогом научной работы явилось издание монографии по данной проблеме объемом 12 печатных листов. Авторами явились профессора Н.Ф. Басов и А.И. Тимонин (Изд.-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006, объем 11 п.л.).

Важной темой изучения стала разработка содержания и научно-методических рекомендаций по междисциплинарному квалификационному экзамену и выпускной квалификационной работы. Результатом стало издание двух учебно-методических пособия по данным видам аттестации знаний выпускников, которые были изданы в 2002 (2 п.л.) и в 2007 г.г. (3 п.л.). В 2008 г. в издательстве «Дашков и К^о», было выпущено учебное пособие «Социальная работа» (М., 25,5 п.л.). Оно знакомит студентов-выпускников с содержанием всех основных учебных дисциплин по специальности (около 20) с целью формирования у будущих специалистов по социальной работе системы профессиональных знаний. Пособие выполнено в доступной форме постановки вопросов к зачетам и экзаменам и полных ответов на них.

Большую ценность эти материалы представляют для подготовки к междисциплинарному выпускному квалификационному экзамену, завершающему процесс обучения по избранной спе-

циальности.

Особенно полезным является пособие для преподавателей учебных дисциплин в плане использования его содержания для установления межпредметных связей и устранения дублирования в изложении учебного материала, а также для составления тестов контроля знаний студентов.

Несомненно, что данное учебное пособие способствует совершенствованию системы подготовки специалистов социальной работы.

В следствие экономической депрессии, распада СССР и ослабления государственной власти в России наблюдается массовый стихийный приток мигрантов из государств ближнего и дальнего зарубежья. Впервые в своей истории Россия столкнулась с неконтролируемым перемещением мигрантов людей. По уровню миграции наша страна заняла 2 мест в мире.

Возникло множество социальных проблем, связанных с трудоустройством, жильем, лечением, обучением мигрантов. Срочно потребовались изменения в содержании подготовки будущих социальных работников с тем, чтобы учесть эти обстоятельства. Началась разработка новых специальных и факультативных курсов, новой проблематики письменных работ, обоснование содержания практики студентов в новых учреждениях и организациях.

Изучая данную проблему, кафедра пришла к выводу о необходимости использования опыта социальной работы с мигрантами в других регионах, привлечения новых научных сил. Было решено провести международную научную конференцию, посвященную комплексному изучению региональных особенностей социальной помощи мигрантам. Этот проект был поддержан Российским гуманитарным научным фондом. 12-13 октября 2005 года на базе Костромского государственного университета силами преподавателей кафедры социальной работы была проведена научно-практическая конференция.

Результатом стало издание материалов «Региональные особенности социальной адаптации мигрантов» (Изд.-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. 10 п.л.). Основное содержание докладов и выступлений рассматривается в книге в контексте теоретических и практических аспектов современной науки. Итоги конференции, ее материалы используются не только в учебном процессе, но и работниками административных

служб, занимающихся поиском системного подхода к анализу проблем мигрантов и разработкой эффективных технологий их социальной поддержки.

Несмотря на наметившиеся процессы социально-экономической стабилизации в России, положение молодежи остается неустойчивым. Социальное неблагополучие отражается на состоянии здоровья этой социальной группы населения, у молодых людей наблюдается рост заболеваний, сопутствующих крайней бедности (прежде всего туберкулез). Велик процент молодых людей, не имеющих работу, половина работающей молодежи трудится не по той специальности, которую приобрела в процессе обучения, либо вовсе не имеет профессии.

Не снижается число детей - «социальных сирот», инвалидов, безнадзорных. В особо сложных условиях находятся молодые люди из числа беженцев и вынужденных переселенцев.

Отсюда у молодежи проявляются тревога, отчаяние, возмущение, вандализм, что говорит о наличии социальной напряженности среди молодых людей, ведущей, в свою очередь, к дальнейшему отчуждению от общества. Неудачи в социально адаптации молодежи и детей к новым социально-экономическим условиям проявляются в молодежной преступности, наркомании, алкоголизме, бедности, проституции, масштабы которых приобрели беспрецедентный характер.

В целом социальное положение молодежи в России отражает общее состояние общества, которое находится в переходном периоде.

Отсюда возникла потребность в углубленной подготовке студентов к социальной работе с молодежью.

Социальные потребности молодежи подкрепляются системой услуг по информационному обеспечению, образованию, трудоустройству, здравоохранению, отдыху, социальному обслуживанию, поддержкой в трудной жизненной ситуации. Социальные службы для молодежи осуществляют свою деятельность по более чем 20 направлениям. Наиболее распространены психологическое педагогическое консультирование молодежи, экстренная психологическая помощь по телефону, деятельность центров социальной реабилитации, социокультурные услуги, профессиональная ориентация молодежи, правовая и информационная помощь.

Российское законодательство предусматрива-

ет сеть специализированных учреждений, призванных обеспечивать экстренную поддержку молодым людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации: центры доверия, досуговые и социально-реабилитационные центры, социальные приюты для детей и подростков и т.д. Все эти учреждения нуждаются в высококвалифицированных специалистах с высшим образованием.

Начиная разработку данной проблемы, преподаватели кафедры социальной работы разработали пакет документации с обоснованием необходимости введения новой специализации - «социальная работа с молодежью». Подготовлено более десяти программ дисциплин специализации. Началась разработка содержания новых курсов и научно-методических рекомендаций по их изучению. Вся эта работа была обобщена в учебном пособии для студентов «Социальная работа с молодежью». Оно получило рекомендацию Учебно-методического объединения по образованию в области социальной работы и выпущено издательством «Дашков и К⁰» в 2007 г. объемом 20,5 п.л.

Целью учебного пособия является вооружение студентов знаниями по важнейшим проблемам социальной работы с молодежью.

В нем раскрываются основные направления социальной работы с этой категорией населения, анализируется содержание деятельности учреждений социального обслуживания молодежи, характеризуются работа по профилактике асоциальных явлений в данной среде, содействие занятости и трудоустройству молодежи, комплексная поддержка молодой семьи, социальное служение молодежи. Особое внимание уделено социальной помощи уязвимым категориям молодежи, а также молодым мигрантам и переселенцам, анализу организации досуговой деятельности и отдыха молодых людей. Большое место отводится педагогическим и правовым основам работы с молодежью.

Для реализации обозначенного научного направления значительное внимание кафедра уделяет грантовой политике. Еще в 2000 г. мы выиграли грант Минобразования, проводимый конкурсным центром по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук «Система подготовки специалистов университета к социальной деятельности» (рук. д.п.н., проф. Н.Ф. Басов).

Социальная работа

Начиная с 2004 г. реализуются совместные проекты с кафедрой социальной педагогики в форме грантов по теме «Формирование социальной компетентности сельских школьников», а с 2006 по 2008 гг. по проблеме социально-педагогической деятельности в поликультурной среде. Одновременно в 2008 г. реализуется региональный проект РГНФ по истории социальной работы «Дореволюционный опыт социальной помощи бедным в Костромском крае в конце XIX - начале XX вв.» Он на половину финансируется из средств, выделенных Администрацией нашей области. В нем принимают участие сотрудники Госархива (Л.А. Ковалева) и Костромского института повышения квалификации работников образования (к.п.н. доц. О.В. Бсрдова).

В результате совместного сотрудничества с кафедрой социальной педагогики были подготовлены несколько учебных пособий Н.Ф. Басова и В.М. Басовой «История социальной педагогики» (М.: «Академия», 2005, 2-ое изд., 2007 г. 18 п.л.) и «Социальный педагог: введение в профессию» (М.: «Академия», 2006, 2-ое изд. 2008 г. 19 п.л.), которые имеют гриф Минобрнауки и УМО по социальной работе.

Важным подспорьем в реализации избранного научно-методического направления является работа д.п.н., профессора Н.Ф. Басова в Учебно-методическом объединении вузов России по образованию в области социальной работы. Он является членом Президиума УМО, входит в

состав экспертной комиссии по присвоению грифа УМО учебной литературе, руководит экспертной комиссией по составлению федерального каталога учебной литературы и монографической литературы по социальной работе, руководит исследованием по изучению отношения работодателей к реформе высшего образования в Костромском регионе (исполнитель к.п.н., доц. С.В. Бойцова)

Довольно плодотворно члены кафедры работают с аспирантами и докторантами. Это подтверждается успешными защитами диссертационных исследований. Н.Ф. Басов утвержден ВАК РФ председателем диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по педагогике.

Завершена работа по подготовке к печати книги о деятельности диссертационного совета по социальной педагогике.

В настоящее время кафедра приступает к научно-методическому обеспечению перехода на систему многоуровневой подготовки бакалавров и магистров социальной работы. Данный процесс потребует разработки новых технологий образования в условиях университета, включая формы и средства объективной аттестации знаний студентов.

Впереди еще мною нерешенных проблем, но они посильны людям, которые одержимы идеей готовить высококвалифицированных специалистов.

Е.Е. СМЕРНОВА

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ: ТЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Данная статья посвящена использованию идей гендерного подхода в социальной работе с молодежью. Автором раскрываются особенности социализации и современного образа жизни юношей и девушек, а также задачи социальной работы с молодежью в зависимости от половой принадлежности клиента.

Современная ситуация трансформации тендерной системы российского общества актуализирует необходимость использования идей гендерного подхода во всех сферах жизнедеятельности общества и особенно в тех, от которых напрямую зависит его благополучие. Социальная работа является одной из наиболее гендерно-чувствительных сфер деятельности. Трудные жиз-

ненные ситуации клиентов специалиста по социальной работе обусловлены рядом обстоятельств, среди которых пол и восприятие его носителя окружающими нередко является одной из значимых причин их формирования.

В социальной работе с молодежью использование идей тендерного подхода в современной ситуации изменения структуры социальных

норм и ценностей приобретает особое значение. В подростковом, юношеском, молодом возрасте происходит наиболее интенсивное усвоение опыта прошлых поколений, освоение социума, определение в нем собственного места и определение жизненных перспектив.

Особенности процесса развития личности человека в подростковом и юношеском возрасте определяются такими важными событиями как формирование «Я-концепции», самоидентификация, выбор профессии, первый сексуальный опыт, создание семьи, рождение ребенка и т.д. Характер проживания, восприятия этих событий отличается в зависимости от пола и, кроме того, осложняется амбивалентностью отношения взрослых к молодым представителям того или иного тендера [1].

Период взросления и роста у современных девушек протекает значительно сложнее, чем у юношей. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, мужская роль всегда ассоциировалась и продолжает ассоциироваться с активностью, соревновательностью, была тождественна профессиональной. Представления о женской социальной роли более размыты. С одной стороны, сохраняется традиционное стереотипное отношение, в котором женщина представлена как мать, хозяйка с присущими этому статусу качествами: пассивностью, терпимостью. С другой стороны, актуальность приобрели качества, традиционно считающиеся мужскими: ум, энергичность, предприимчивость. Все это формирует проблемы выбора для молодой девушки между традиционной стереотипной и современной ролями. Сложность принятия какой-либо из этих ролей или их сочетание заключается в самой ситуации выбора.

Социальная интеграция молодежи в социально-экономических условиях индустриального и информационного развития человеческой цивилизации XXI века оказывает заметное влияние на демографическую тенденцию и планирование брачно-семейных отношений [2; 3].

С точки зрения доминирующей в общественном мнении культурной идеи девочка растет, чтобы выйти замуж. В то же время к юношам в отношении подготовки к семейной жизни предъявляются гораздо менее высокие требования. Данное обстоятельство ведет к тому, что молодые мужчины становятся более безответственными по отношению к семье и «уходят» из семьи, как

в прямом, так и в переносном смысле. Кроме того, приверженность семейному образу жизни со стороны мужчины воспринимается как противоречие принятым в обществе нормам мужественности (успешности, твердости и антиженственности).

Большое количество молодых людей предпочитает жить в «гражданском браке», а не регистрировать свои отношения официально.

Множество социально-экономических преград на пути современной семьи приводит к тому, что период ее регистрации часто отодвигается к зрелым годам, порождая рост разновозрастных браков, в которых один из супругов, преимущественно муж, заметно старше молодого спутника, что компенсируется им финансово, накоплением суммы материальных благ и успешным преодолением социальных барьеров на пути создания семьи.

Смещение интересов современных женщин в сферы производства и выход из узких рамок семьи в силу различных объективных (необходимость содержать семью) и субъективных (стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоутверждению) обстоятельств также не способствуют развитию брачно-семейных отношений среди молодежи.

Характеризуя современные отношения между мужчиной и женщиной в брачно-семейной сфере нельзя не отметить тот факт, что в настоящее время растет число браков, и, прежде всего, молодежных, ориентированных на тенденции к восстановлению традиционных форм в психологической структуре семьи, распределении ролей, экономической и социальной взаимосвязи с внешним окружением. Данные явления, по мнению О.М. Здравомысловой и М.Ю. Арутюнян, стали защитной стратегией выживания в кризисной ситуации [2].

С дестабилизацией отношений в семье и разрушением норм и ценностей, определяющих особенности и характер взаимоотношений между полами, связаны и такие явления, как юное отцовство и материнство и проблема насилия среди молодежи [4].

Особую социальную значимость приобретает изменения в образе жизни современной молодежи.

Сексуальное поведение современного молодого человека формируется в условиях «сексуальной революции» - снижения возраста нача-

Социальная работа

ла половой жизни, происходящего на фоне более терпимого отношения общества к добрым половым связям. Однако отношение это также не является гендерно нейтральным. Сексуальность растущих мальчиков и юношей, которая параллельна развитию вторичных половых признаков и формированию их способности к полноценной половой жизни, воспринимается взрослыми как нечто нормальное и естественное. Существует мнение о том, что в этот период молодому человеку обязательно нужно приобрести сексуальный опыт, что практически всегда связано с многочисленными половыми связями. Для девушек же подобное поведение считается отклонением от нормы. Девушки всегда совершают в этом контексте двойное нарушение: по отношению к общепринятым нормам вообще (как и юноши) и по отношению к распределению половых ролей (к мужчинам и мальчикам, в том числе), поэтому их сексуальная агрессивность («реальная», а чаще всего потенциальная) вызывает большое общественное порицание.

Похожая ситуация наблюдается и в отношении проявлений девиантного поведения среди молодежи [4]. Реакция на курение, пьянство и злоупотребление наркотиками девушкой является гораздо более бурной и отрицательной, нежели реакция, вызванная аналогичным поведением молодого мужчины. Обычно она объясняется тем, что девушка - это будущая мать. А разве юноша не будущий отец? С точки зрения медицины давно доказано, что на процесс развития ребенка одинаково влияет как состояние здоровья матери, так и состояние здоровья отца.

Все это влияет на то, что у молодых людей, живущих в одном социальном и временном пространстве, по поводу одного и того же явления существуют различные ценностные модели и стереотипы поведения, что совсем не способствует взаимодействию и организации совместной жизнедеятельности.

В современном обществе молодым людям, находящимся вне доминирования исторически привычного гендерного деления, в социально-экономических сферах нет необходимости во внешнем поддержании старого порядка и излишней поляризации мужских и женских ролей. Свообразным ответом молодежи на социальное устройство такого типа является формирование культуры «унисекс», в которой отсутствуют разграничения в мужском и женском поведении,

стиле одежды, привычках, сферах проявления активности и т.д. Однако такая данная тенденция тоже не является однозначной в смысле потери молодым человеком собственной индивидуальности, отказа от собственной траектории развития [5].

Беспокойство в современной ситуации развития общества вызывает и растущая гендерная асимметрия в сфере образования. Анализ данного явления за последние 15 лет, проведенный Ю.Н. Таран, свидетельствует о снижении уровня образованности юношей. Для юношей все более характерной становится такая стратегия получения образования, как: в общеобразовательной школе - приобретение неполного общего образования, а затем учеба в системе начального и среднего профессионального образования. Девушки склонны к приобретению общего образования в рамках общеобразовательных школ, а в профессиональной подготовке все чаще ориентируются на получение образования наиболее высокого уровня. Анализ полового состава учащихся высших учебных заведений показывает, что численность студентов-юношей возросла в 1,62 раза, а девушек - более чем в 2.

Такая ситуация, сопряженная с менее пристальным вниманием общества к соблюдению молодыми людьми социальных норм (о чем говорилось выше), и интенсивной эксплуатацией действующими политиками и имиджмейкерами классического канона гормональной маскулинности обуславливает более низкий уровень социальной зрелости и ответственности у юношей. Не случайно наибольшее количество преступлений совершается молодыми людьми, большинство участников группировок, «банд» асоциальной направленности - юноши, среди людей, страдающих наркотической и алкогольной зависимостью большая часть - представители мужского пола. Все большее количество юношей и молодых мужчин хотят выглядеть «но-мужски».

С другой стороны, наблюдается ярко выраженная трансформация такого традиционно мужского образа как образ солдата. Солдат, военный всегда считался образом маскулинности, а армия - школой воспитания мужественности. Теперь же солдат часто представляется как слабый и беспомощный мальчик, над которым безнаказанно издеваются его начальники и старослужащие, а единственным спасением порой становится его мама, которая может даже увез-

Социальная работа с молодежью: тендерный аспект

ти его из рядов Вооруженных сил.

Такое положение, обусловленное процессами изменения маскулинности, актуализирует необходимость оперативных действий со стороны педагогов, специалистов, работающих в молодежной сфере, по нейтрализации негативных факторов социализации в отношении молодых людей и целенаправленной работы по организации процесса их социальной адаптации в современных условиях.

Таким образом, современная ситуация развития нашего общества сопровождается интенсивными и порой абсолютно не совместимыми друг с другом изменениями в системе гендерных отношений, что не может не сказываться, в том числе и негативно, на процессе социальной интеграции молодежи. Л ведь именно от успешности последнего зависит благополучие всего общества в целом. В данной ситуации особую значимость приобретает активное использование идей тендерного подхода в практике социальной работы с молодежью, который позволяет увидеть различия интересов юношей и девушек, осознать, что явления, происходящие в обществе, решения, принимаемые в социально-экономической сфере, по-разному влияют на женское и мужское население, вызывая неодинаковые их реакции и не всегда одинаковые последствия для тех и других.

Среди основных направлений социальной работы, которые в первую очередь, требуют вне-

дрения тендерного подхода в практику ее осуществления, можно выделить: социальную работу с молодой семьей, социальную профилактику раннего материнства и отцовства, профилактику дсвиантного поведения молодежи, социальную адаптацию молодежи в современных социально-экономических условиях индустриального и информационного общества.

Библиографический список:

1. *Бери III.* Тендерная психология. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНЛК, 2002.
2. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для студентов вузов / Костикова И.В. и др.; под общ. ред. И.В. Костиковой. - 2-е изд., перераб и доп. - М.: Аспект Пресс, 2005.
3. Тендерная социализация в современном обществе: взгляд молодежи: Материалы межвузовской науч.-практ. студенческой конференции (23-24 марта 2006г.) / ред. и сост. В.А. Фокин, Т.П. Лысенко. - Тула: Изд-во Тул. гос. не д. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2006.
4. *Зубкова Т.С.* Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений / Т.С. Зубкова, Н.В. Тимошина. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. *Омельченко Е.* Молодежные культуры и субкультуры, — М.: Издательство «Институт социологии РАН», 2000.

СЕМЕЙНОЗАМЕЩАЮЩИЕ ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Ж. А. ЗАХАРОВА

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА

По международным данным около трети всех детей-сирот на земном шаре, проживающих в сиротских учреждениях, приходится на долю России,

Современная ситуация развития российского социума наряду с позитивными демократическими изменениями в обществе и государстве характеризуется обострением социальных проблем: снижением благосостояния значительной части населения, ростом безработицы, ослаблением защищенности семьи и детей со стороны государства, снижением ее социализирующей, воспитательной функции. Наличие данных тенденций обуславливает негативную динамику двух процессов: возрастания количества социальных сирот и роста числа неблагополучных семей, в которых отмечаются затруднения социализации, и, как результат, усиливается семейная депривация.

Многочисленные исследования (В.И. Брутман, М.И. Буянов, С.Н. Ениколопов, И.А. Залысина, В.С. Мухина, Р.Ж. Мухамедрахимов, А.М. Прихожан) свидетельствуют, что содержание ребенка, особенно с раннего возраста, в казенных учреждениях, неизбежно приводит к неблагоприятным и трудно обратимым изменениям в его психологическом и социальном развитии, невзирая на то, какие бы при этом комфортные условия государством и обществом для него не создавались.

В частности, доказано, что нормально ребенок может развиваться только в условиях семьи, и никакой другой социальный институт не в силах ее заменить.

Ориентируясь на доступные оценки данные, можно заключить, что воспитание в детских домах и интернатах не обеспечивает в должной мере формирования необходимых в самостоя-

тельной жизни личностных качеств, знаний и умений, что, в свою очередь, влечет за собой неуспешность выпускников учреждений данного типа в решении задач независимого жизнеустройства. По данным Российского детского фонда, в течение года после выхода из сиротских учреждений треть выпускников избирает противоправный путь, пятая часть не имеет определенного места жительства, каждый десятый совершает самоубийство.

Российская научная традиция отводит центральную роль в развитии ребенка его взаимодействию со взрослым. Уже в 30-е годы Лев Семенич писал о неблагоприятном воздействии институционального воспитания на развитие детей. Если история развития психологических знаний о детях-сиротах насчитывает около шестидесяти лет, то практика работы с такими детьми исчисляется столетиями. С середины XVIII века, раньше, чем страны Западной Европы и Америки, Россия озадачилась деинституционализацией детей-сирот, то есть попыталась вывести их из специализированных учреждений в замещающие семьи. Сегодня Российское государство делает уже пятую попытку выйти на путь деинституционализации. Семьдесят лет советской власти, когда все дети были объявлены государственными, а закрытые учреждения лучшим местом для воспитания любого ребенка, сформировали научную традицию изучения развития, социализации ребенка-сироты преимущественно в условиях институционального воспитания.

Сегодняшний вариант деинституционализации детей-сирот предполагает вывод большинства воспитанников из учреждений в замещающие семьи, а также улучшение социальной ситуации развития в условиях учреждения для тех детей, которые по каким-либо причинам не смо-

гут воспитываться в семье.

Исторически сложилось несколько путей социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

- государственное попечение;
- усыновление российскими гражданами и зарубежное усыновление.

В связи с теми событиями, которые очень ярко и довольно таки часто стали освещать в СМИ, государство более осторожно стало подходить к заграничному усыновлению, и поэтому появился следующий путь воспитания детей данной категории - замещающая семья.

Анализ зарубежного и отечественного исторического опыта социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей, показывает, что наибольшую эффективность дает воспитание в замещающей семье, поскольку ему присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения безопасности, защищенности ребенка.

В настоящее время в замещающих семьях воспитывается около полумиллиона детей, оставшихся без попечения. В ближайшее время в связи с государственной политикой, направленной на деинституционализацию, количество подобных семей будет увеличиваться, а значит, будет увеличиваться и потребность в научных и научно-методических разработках в области психологической помощи замещающей семье.

Замещающая профессиональная семья в настоящее время и в ближайшие десятилетия является выходом для России в решении проблемы интеграции детей-сирот в общество.

Все семьи, замещающие кровную биологическую семью в вопросах обеспечения безопасности, воспитания ребенка - приемные, принимающие, семейно-вое питательные группы, временные приемные, профессиональные приемные, патронатные и т.д. - являются «замещающими семьями», замещающими кровную (биологическую) семью ребенку.

Модели замещающей семейной заботы как в мировой, так и в отечественной практике разные авторы классифицируют по разным основаниям. Так, например, Н.П. Иванова, И.А. Бобылева и О.В. Заводилкина выделяют:

- профессиональные, когда для родителей это является работой, за которую выплачивается заработная плата (приемные и патронатные семьи, семейный центр, семейная воспитательная груп-

па, детский дом семейного типа) и непрофессиональные (усыновление, опека);

- по срокам устройства (усыновление без срока, навсегда, во всех остальных формах срок может оговариваться, исходя из потребностей ребенка, а максимальный срок - до 18-летия ребенка или до окончания им очного профессионального образования);

- по возможности семьи получать регулярную поддержку от профессионалов - специалистов (такую возможность имеют в большей степени патронатные семьи, которые имеют разработанную систему поддержки, организационное и методическое обеспечение, далее семейные воспитательные группы, так как они организуются при приютах);

по объему ответственности за воспитание и развитие ребенка, его устройство в самостоятельной жизни (полный объем ответственности (усыновление, опекунская семья, детский дом семейного типа) и объем ответственности поделенный между органами опеки и попечительства, центром патронатного устройства и патронатным воспитателями) [2].

В.Т. Ослон и А.Б. Холмогорова классифицируют замещающие семьи по правовому статусу на:

- непрофессиональные семьи;
- профессиональные семьи.

1. К непрофессиональным семьям они относят:

семью усыновителей. При усыновлении ребенок в правовом отношении полностью приравнивается к родным детям усыновителя.

опекунскую семью. Под опеку можно отдать ребенка, имеющего определенный статус или не имеющего его. На опеку не требуется согласия ребенка, а также не требуется согласие его родителей.

2. К профессиональным семьям относятся:

- *приемная семья.* При устройстве в приемную семью родительские правоотношения не возникают. Попавший в приемную семью ребенок продолжает сохранять правовую связь со своими родителями. [риемные родители, в отличие от опекунов, состоят в договорных отношениях с органами опеки и попечительства и получает за свой труд заработную плату, а на содержание каждого своего воспитанника - государственное пособие.

- *патронатная семья,* в которой опекуном

Семей нозамещающие формы воспитания детей

ребенка остается детский дом, а один из родителей наделяется статусом патронатного воспитателя, являясь сотрудником сиротского учреждения на время устройства ребенка в свою семью, и разделяет ответственность за воспитание ребенка с опекуном (т.е. детским домом или приютом). В настоящее время существует 3 формы патроната:

долгосрочный патронат (от 6 мес. до достижения ребенком 18 лет) - принимающие семьи.

краткосрочный патронат (до 6 мес.) - замещающая семья.

социальный патронат (работа с асоциальной семьей по предотвращению дефактации, распада и отказа от детей) [3].

О.В. Суханова, Н.В. Кораблев, И.И. Власенко выделяют опекуны семьи по статусу:

семьи, являющиеся юридическими опекунами;

семьи, осуществляющие фактическую опеку, когда юридически вопрос не определен, либо юридически у ребенка есть официальный представитель (опекун, родитель, усыновитель), а ребенок проживает и воспитывается другим лицом.

В тоже время они выделяют другой критерий дифференцирования опекуны семьи:

- родственная опека;

неродственная опека, обычно устанавливается в случае, если не находится среди родственников человека, готового взять ребенка на воспитание, или ребенок не может быть усыновлен по каким-то причинам, или опека выступает первым шагом к последующему усыновлению [4].

Профессиональная замещающая семья, по своему формальному статусу занимает маргинальное положение между усыновлением, т.е. юридическим принятием ребенка в семью и системой общественного воспитания.

Таким образом, замещающая семья - форма семейного жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации. Поэтому замещающая семья призвана решать комплекс задач:

1. Ослабление и снятие «стресса нового образа» жизни.

2. Создание благоприятных условий, способствующих развитию личности в рамках возрастной нормы.

3. Приобщение ребенка к культурным и духовно-нравственным ценностям как основе формирования личности и подготовки ее к будущей самостоятельной деятельности.

4. Налаживание индивидуального общения с приемным ребенком как основание для всей последующей коррекционно-педагогической работы [1].

Воспитание приемного ребенка сопряжено с определенными трудностями, которые необходимо учитывать, т.к. ребенку-сироте необходима не просто семья, а замещающие родителей взрослые, обладающие определенными ресурсами для их интеграции в семью и общество, подготовленные к профессиональной работе с ребенком, имеющим депривационные нарушения развития.

Сейчас в нашей стране и в регионе, в частности, отмечается, с одной стороны, тенденция к увеличению количества семей данной категории, с другой стороны, наблюдаются случаи, когда замещающие родители из-за возникших проблем, отказываются от ребенка.

Такая ссмыа, как показывают результаты наших исследований, особо нуждается в профессиональном сопровождении. В частности, изучение документов о прекращении функционирования замещающей семьи свидетельствует о наличии для этого ряда причин. К ним можно отнести: психолого-педагогическую беспомощность родителей перед лицом все нарастающих трудностей в поведении приемного ребенка (57,3%); неготовность к ухудшению экономической ситуации, материально-бытовых условий (безработица одного или обоих родителей, низкие доходы старших членов семьи и т.д.) (12,9%); развод замещающих родителей (7,6%); восприятие ребенка как помеху в карьере (3,4%); появление собственного ребенка (3,4%); тяжелую болезнь одного из замещающих родителей (3,5%); синдром физической усталости и/или эмоционального сгорания (2,5%); затяжной конфликт с родственниками, супругом (супругой) из-за их неприятия ребенка (2,4%).

Следовательно, ведущей причиной является психолого-педагогическая некомпетентность родителей, их недостаточная грамотность по вопросам воспитания приемных детей, отсутствие у них необходимых умений и навыков решения

конфликтных и кризисных ситуаций, восстановления нарушенных взаимоотношений.

Проведенное нами исследование свидетельствует так же о том, что замещающие родители нуждаются в помощи и поддержке при решении следующих проблем: как наладить режим дня? Что делать, если у ребенка не формируются жизненно важные навыки? Что делать, если ребенок плохо засыпает, ест, не выполняет требования родителей? Как включить ребенка в различные виды деятельности? Как развивать у ребенка память, внимание, воображение; восстановить или сформировать речь; обогатить представления? Как помочь ребенку избавиться от разнообразных страхов? Как подготовить ребенка к посещению детского сада, общеобразовательной школы, учреждения дополнительного образования, детского оздоровительного центра, специалиста (психолога, психотерапевта, логопеда и т.д.)?

Наш опыт работы с замещающими семьями убедил нас в целесообразности и необходимости социально-педагогического сопровождения данных семей.

Под социально-педагогическим сопровождением мы понимаем своевременную квалифицированную и адресную помощь взрослым при реализации ими родительской роли и социализирующей функции в приемной семье.

Наш многолетний опыт работы с молодыми замещающими семьями показывает, что содержание социально-педагогического сопровождения должно включать профилактику возникновения конфликтных ситуаций между взрослыми и детьми, между супругами, между ближайшими родственниками, помощь в конструктивном разрешении конфликтов и их успешной адаптации к новым ролям и позициям замещающих родителей и приемного ребенка, а не сводиться к одному формальному посещению семьи, краткой беседе, не подкрепленной длительным на-

блюдением или поверхностному ознакомлению с материально-бытовым обеспечением ребенка.

Социально-педагогическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям: а) психолого-педагогическое просвещение, как совокупность практико-ориентированных знаний, комплекс умений и навыков обеспечения выживания ребенка в новых условиях, его общего развития, защиты его интересов; б) гармонизация детско-родительских отношений; в) гармонизация супружеских отношений; г) гармонизация внутреннего мира замещающих родителей, обеспечивающая им возможность выполнять свою родительскую роль, воспитательную функцию.

Таким образом, можно констатировать, во-первых, то, что к принятию ребенка в замещающую семью необходимо готовить, вооружать их знаниями, умениями, навыками по вопросам установления контактов с неродными детьми, по содержанию, формам и методам их воспитания, по способам организации их жизнедеятельности на разных возрастных этапах. Во-вторых, необходима специальная служба социально-педагогического сопровождения аналогичных семей в последующие годы.

Библиографический список

1. Басова В.М., Захарова Ж.А. Формирование социально-педагогической компетентности у приемных родителей (усыновителей). - Кострома, 2003.
2. Иванова Н.П., Заводиткина О.В. Дети в приемной семье. - М., 1993.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. - М., 2006.
4. Суханова О.В., Кораблева К.В., Власенко И.И. Опекунские семьи как альтернатива сиротству: модель профилактики отказов от детей в опекунских семьях. - Ростов н/Д., 2003.

Э.И. ЧУГУНОВА

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Социализация детей в современной российской семье сопровождается изменением ее структуры, стиля детско-родительских отноше-

ний, ростом их конфликтности. Искажение семейных отношений порождает такое явление, как «социальное сиротство» - утрата детьми ро-

дательской помощи и заботы, семейного окружения, обеспечения безопасности при живых родителях.

Изучение международного и отечественного опыта выявляет два основных направления в организации замещающей заботы о детях-сиротах: помещение в сиротские учреждения и устройство в замещающую семью. Система общественного воспитания в условиях детского дома во всем мире - и в России в том числе - признана неадекватной потребностям развития ребенка, вредной для становления его личности,

В то же время, как показывает проведенный нами анализ, в странах Западной Европы, США, Канады накоплен значительный опыт семейного устройства социально обездоленных детей, позволяющий в условиях деинституционализации обеспечить наиболее адекватную для ребенка ситуацию его социального развития. Особое место в этом процессе отводится замещающей семье — как форме семейного жизнеустройства ребенка, который утратил связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации.

Однако замещающие семьи в процессе реализации своего функционала сталкиваются с рядом проблем: с недостаточной информированностью об особенностях медицинского, психологического, педагогического статуса приемного ребенка; со слабой подготовкой к своим функциональным обязанностям; с отсутствием взаимодействия со специалистами службы сопровождения таких семей и неготовностью к обнаружению своих затруднений и принятию адекватной помощи со стороны окружающих.

Следует также отметить, что в ряде случаев и замещающие родители, и приемные дети стремятся дистанцироваться от сиротских учреждений, не обращаются за помощью в детский дом (98% опрошенных воспитанников за последние годы интернатного учреждения скрывают, что они живут в учреждении). В этой ситуации общеобразовательное учреждение, в котором обучается приемный ребенок, может осуществлять сопровождение приемного ребенка и его новой семьи. При этом ориентационной основой поддержки и помощи сопровождаемым становится осознанное взаимодействие взрослых и детей.

В широком смысле «взаимодействие» используется для указания на непосредственную взаимосвязь каким-либо образом воздействующих друг на друга индивидов, а в более узком значении - для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой требует разделения и кооперации функций, а, следовательно, взаимного согласования и координации индивидуальных действий.

Для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия, способствующие:

- активному включению всех участников взаимодействия в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;
- объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;
- партнёрскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста.

Цель, задачи и содержание такого взаимодействия определяются наличием общего и специфического содержания воспитательной деятельности систем входящих в него, особенностей учреждения, конкретной семьи, социального заказа (запроса семьи, потребностей, интересов ребенка, возможности их удовлетворения). Взаимодействие при этом выступает как интегрирующий фактор деятельности субъектов: замещающей семьи, приемного ребенка, образовательного учреждения, учреждения интернатного типа, на базе которого создается служба сопровождения, - в равной степени заинтересованные в результате своего сотрудничества.

Однако, несмотря на наличие многочисленных научно-методических публикаций по теории и методике семейного воспитания, взаимодействия школы и семьи, менее других в педагогической теории и практике разработаны и реализуются идеи поддержки семьи педагогами посредством целенаправленного развития у родителей и детей навыков взаимодействия, способностей общаться и сотрудничать в совместной деятельности.

В процессе моделирования условий сотрудничества замещающих семей и образовательных учреждений мы исходили из того, что взаимодействие предполагает организацию, налаживание, укрепление, расширение, гармонизацию

Взаимодействие замещающих семей и образовательных учреждений ..

связей, контактов, ведущих к обогащению результатов воспитательной деятельности, и отношений, общения людей (детей, родителей, педагогов), в основе которых лежат принципы добровольности, общности интересов, равенства, взаимного уважения и сотрудничества.

В задачи взаимодействия образовательных учреждений и замещающих семей в таком случае входило:

1. Создание педагогической среды воспитания оптимальной для развития ребенка и замещающей семьи как системы и устранения нарушений взаимоотношений как внутри семьи, так и с внешним миром (социальным окружением семьи).

2. Расширение поля позитивного общения замещающих семей с направленными воздействиями и эмоциональными контактами.

3. Повышение в педагогическом сообществе значимости деятельности замещающих родителей как профессиональной на основе положительного опыта воспитания приемных детей.

4. Создание условий для успешной адаптации и интеграция взрослых и детей в новой для них роли с социумом и предоставление возможности повышения педагогической компетентности.

В разработанной нами модели служба сопровождения замещающих семей детского дома осуществляет социально-педагогический патронаж, который понимается как «квалифицированная и адресная помощь взрослым при реализации ими родительской роли и социализирующей функции в замещающей семье» (Ж.А. Захарова). Кроме того, в задачи службы входит подбор и подготовка воспитанников детского дома к передаче в семью, в дальнейшем - отслеживание соблюдения прав и интересов ребенка, а также расширение представлений педагогов об особенностях данной категории учащихся, обучение формам и методам взаимодействия и с приемными детьми, и с их замещающими родителями.

В свою очередь общеобразовательное учреждение осуществляет социально-психолого-педагогическое сопровождение приемного ребенка, обучающегося в данном учреждении также в тесном сотрудничестве с семьей.

Профессиональная замещающая семья осуществляет реабилитационную, коррекционно-развивающую и реабилитационную функции в условиях семейного проживания на основе выра-

ботанных рекомендаций и совместно спланированных с педагогами общеобразовательного учреждения и службы сопровождения детского дома программ абилитации и развития приемного ребенка, минимизируя депривационные последствия ребенка-сироты, формируя отсутствующие или утраченные навыки и функции, развивая способности ребенка, создавая условия для его успешной адаптации и интеграции в обществе.

В целях регламентации, согласования и объединения усилий субъектов взаимодействия предусмотрено заключение договоров о сотрудничестве и взаимодействии субъектов; организация мониторинга результативности предпринимаемых мер; обязательная рефлексия всех участников взаимодействия.

Кроме того, деятельность субъектов взаимодействия строится на принципе коллегиальности и предусматривает единство целей, задач, методов и приемов педагогического воздействия как в воспитательной системе общеобразовательного учреждения, так и в замещающей семье. Такими коллегиальными органами являются школьный психолого-медико-педагогический консилиум междисциплинарной команды специалистов образовательных учреждений (ПМПк) и созданные при образовательном учреждении общественные советы, ассоциации замещающих родителей, участие их представителей в попечительских советах образовательных учреждений. В состав советов входят, в первую очередь, наиболее активные или опытные родители, которые могут представлять в различных инстанциях и отстаивать права и интересы родителей и детей. Такое сотрудничество расширяет поле профессионального общения, мотивацию субъектов взаимодействия и определяет переживание участниками в процессе взаимодействия положительных эмоций.

Для воссоздания яркого положительного самочувствия взрослых в общеобразовательном учреждении могут быть использованы такие формы сотрудничества как информационно-обучающие (открытые классные родительские собрания, педагогический лекторий, педагогический всеобуч, родительский день, лекционно-практические занятия, педагогические консультации, супервизии, родительский клуб, тренинговая работа с родителями и другие), а также досуговые, предполагающие творческий харак-

тер (организация совместных дел в познавательной, трудовой, досуговой деятельности приемных детей, совместные праздники, когда родители привлекаются и как помощники и соавторы с детьми, и как эксперты, члены жюри), и, наконец, общественные (участие в общественном управлении образовательного учреждения: родительский комитет, попечительский совет, совет школы, профилактический совет и тому подобное).

Все это повышает самооценку родителей, позволяет реализовать их неиспользованный профессиональный потенциал, демонстрирует признание опыта и результатов воспитания в замещающих семьях. Кроме того, возрастает доверие со стороны педагогов к людям, взявшим на воспитание приемных детей, и как следствие - открытость замещающих семей, их готовность к сотрудничеству; улучшение школьной успеваемости и повышение активности приемных детей, в том числе в школьной жизни.

При функционировании разработанной модели дискретность (оказание различных видов помощи по конкретным вопросам и проблемам) в период жизнедеятельности замещающей семьи, адресность и действенность сотрудничества родителей со школой существенно возросли, о чем свидетельствует увеличение на 15,7 % количества посещенных общешкольных мероприятий для родителей, обращений к специалистам школы и классному руководителю, ориентированность большинства родителей на самообразование, компетентность.

В результате реализации разработанных программ взаимодействия возрос уровень профессионализма замещающих родителей (на 7,52 %), произошло снижение конфликтности, тревожности родителей (на 11,28 %). Изменился и характер обращений к специалистам: увеличилось, в частности, количество запросов на программно-методическое обеспечение коррекционной работы с детьми в такой семье.

Положительная динамика отмечается и в возрастании способности педагогов к эмпатии на 40,92 % и снижении уровня агрессивности на 9 %.

Исследование результатов показало и положительную динамику в адаптации детей к условиям проживания в замещающей семье и к школе, принятию себя и других, к снижению уровня тревожности. Наблюдалось повышение познава-

тельных интересов и успеваемости приемных детей, развитие творческих способностей и навыков социально приемлемого поведения, расширение ролевого репертуара, социальной поддерживающей сети ребенка. Отмечен стабильный и высокий уровень эмоционального комфорта, позитивного отношения к образовательному учреждению.

И для сиротского учреждения сотрудничество с замещающими семьями является мощным рычагом стимуляции воспитанников к самосовершенствованию, повышению учебной мотивации, регулирования поведения и дисциплины детей. Так, например, при организации семейного центра при детском доме № 1 г. Костромы стало очевидно стремление детей перейти в более комфортные, приближенные к домашним условия проживания, но для этого необходимо было принять правила, по которым была организована жизнь в центре. Одним из пунктов таких правил был отказ от курения. Воспитанник детского дома Игорь Т. до этого времени курил, пропускал занятия в школе, но ради возможности перейти жить в другие условия дал слово директору, что бросит курить, не будет прогуливать занятия, если его переведут в центр. Мальчик сдержал свое слово и был принят в семейный центр.

Сотрудничество образовательных учреждений и замещающих семей, как видно из вышесказанного, выгодно всем участникам. Оно позволяет вносить своевременные коррективы в работу, повышает эффективность воспитательного воздействия на ребенка, способствует созданию реабилитационного пространства.

Библиографический список

1. *Байбородова Л. В.* Взаимодействие школы и семьи. - Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2003. - 224 с.
2. *Басова В.М. и др.* Воспитательная система школы: проблемы, поиски. - М., 1989. - 120 с.
3. *Брюхова В.М.* Партнерство семьи и школы. - М.: Чистые пруды, 2007. - 32 с.
4. Воспитание = семья + школа. Книга для педагогов и родителей / авт.-сост. С.П. Акутина. - Вып. 1. - Нижний Новгород: Педагогические технологии, 2002. - 88 с.
5. *Гуров В.Н.* Социальная работа школы с семьей. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 192 с.

РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматриваются факторы, приводящие к нарушению процесса социализации у несовершеннолетних, раскрывается сущность ресоциализации подростков, в условиях социально-реабилитационного центра,

«Ресоциализация» - термин, который вошел в науку в последнее десятилетие, и уже сегодня получил широкое распространение в социологии, педагогике, психологии, философии.

С этим понятием мы встречаемся в работах Н. Смелзера [11], З.А. Астемирова [1], С.Г. Вершловского [2], Л.И. Высотиной [3], Ю.А. Карповой [5], А.А. Макареня [8], А.В. Мудрика [9]. Каждый из этих авторов по-своему трактует его содержание.

Н. Смелзер, например, пишет, что ресоциализация - это «усвоение новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших». Она охватывает все виды человеческой деятельности: от занятий по исправлению навыков чтения до профессиональной переподготовки рабочих. Психотерапия также является одной из форм ресоциализации. Под ее воздействием люди пытаются разобраться со своими конфликтами и изменить свое поведение на основе этого понимания [15].

Н. Смелзер считает, что ресоциализация - это объективно необходимый процесс, так как развитие личности в течение всей жизни идет по восходящей и строится на основе закрепления пройденного. Ее свойства способны и должны меняться, что и обеспечивается ею.

Сходную точку зрения мы находим в работах О. Брим, Э. Эриксона, которые, рассматривая проблемы социализации взрослых, говорят о необходимости их ресоциализации как коррекции и овладении новыми навыками, помогающими лучше адаптироваться к изменяющимся условиям социокультурной ситуации.

Исследователи А.Г. Рябоконь, Е.М. Старобина, С.А. Стценко [10] трактуют ресоциализацию как «восстановление утраченной по какой-либо причине способности адекватно выполнять те или иные социальные роли».

В педагогической справочной литературе ре-

социализация чаще рассматривается как восстановление у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности, как процесс, который происходит на основе реадaptации и способствует восстановлению приспособительных возможностей человека к существующим нормам и правилам поведения [7].

Анализ научной литературы позволяет выделить ряд направлений ресоциализации несовершеннолетних, ими являются:

- формирование навыков общения;
- гармонизация отношений ребенка с семьей и со сверстниками;
- коррекция некоторых личностных свойств, которые препятствуют общению, либо изменение проявления этих свойств так, чтобы они не влияли негативно на процесс общения;
- коррекция самооценки ребенка с целью приближения её к адекватной [4].

Особенно важным считается процесс ресоциализации в отношении детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

При формировании у них навыков общения очень важна роль педагога, который в данных условиях для воспитанника, потерявшего привычное окружение, становится близким человеком. Это позволяет включить ребенка в интенсивное, эмоционально окрашенное, коллективное взаимодействие, в котором демонстрируются образцы для подражания. В коллективном взаимодействии несовершеннолетний определяет для себя приемлемый уровень притязаний, соотносит свой уровень успеха с успехом других членов коллектива, прорабатывает межличностные связи.

В результате комплексного субкультурного влияния взрослого у несовершеннолетнего возникает стремление соответствовать заданным нормам во взаимодействии друг с другом и принять их за основу жизнедеятельности СРЦ.

Правила и традиции Центра отражают общечеловеческие ценности и преподносятся детям в такой форме, которая делает их легкими для понимания, восприятия и принятия всеми учас-

Семейнозамещающие формы воспитания детей

никами педагогического процесса. Важную роль играют тематические беседы, когда темой для разговора являются философские категории и общечеловеческие ценности: добро и зло, истина, человек, любовь, дружба, взаимопонимание, общение. Совместное обсуждение, поиск информации позволяют воспитаннику выразить собственное мнение, сформировать ценностное отношение к теме обсуждения, найти для себя ответы на волнующие вопросы.

Утрата детьми, выросшими в неблагоприятной семейной обстановке, испытавшими жестокое обращение, доверия к миру взрослых - одна из серьёзнейших проблем воспитанников социально-реабилитационного центра (СРЦ).

Опыт показывает, что пока у детей не восстановлено это доверие, работа по ресоциализации малоэффективна. Поэтому в практике нашего СРЦ используется игровой тренинг «Возвращение доверия», разработанный В.А. Горюховой [12]. Это в большей степени индивидуальная терапия, хотя некоторые занятия проводят и с группами из 3-4 детей. Тренинг рассчитан на 5-6 встреч, длительность занятий от 30 мин. до 1 часа, в зависимости от состояния ребёнка. Направление демократических отношений — основа восстановления доверия ребёнка к взрослому человеку. Встречи протекают под наблюдением психолога, который, с одной стороны, общается с ребёнком, с другой, не вмешивается в его деятельность.

Как показывает опыт работы с детьми данной категории, эффективность их ресоциализации во многом зависит от степени осознания последними имеющихся у них трудностей в общении. Однако, часто они не склонны их признавать и свои проблемы относят на счёт окружающих. Поэтому важно формировать у детей данной категории представление о том, что успешность общения и удовлетворённость от него, прежде всего, зависят от них самих, и они способны изменить своё взаимодействие с другими людьми в сторону оптимизации.

Процесс ресоциализации ребёнка предполагает коррекцию самооценки ребёнка с целью приближения её к адекватной, развитие самопознания, становления у него образа своего «Я» [10]. Учитывая специфику воспитанников СРЦ, важным является развитие индивидуально - личностной компетенции, включающей знания ребёнка о самом себе, своих способностях, эмоцио-

нальное отношение к своим возможностям. Работа в этой области ведётся по двум направлениям:

- обучение самодиагностике психологических, личностных особенностей.
- поддержка педагогами самопознания детей через поощрение и стимулирование их к ведению личных дневников.

Таким образом, ресоциализация - это процесс восстановления в структуре социального опыта подростка утерянных или не востребуемых норм, моделей социально одобряемого поведения и способов их реализации, ценностных отношений, обеспечивающих его позитивное функционирование в социуме. В ресоциализации нуждаются воспитанники социально-реабилитационных центров, так как они часто испытывают затруднения в социализации, и им присущи особенности социального и психолого-педагогического развития (усвоения социального опыта родителей и прародителей носит негативный характер; утрата базового доверия к миру; затруднен процесс саморегуляции).

Библиографический список

1. Лстемиров З.А. Уголовная ответственность и наказание несовершеннолетних. - М., 1970. - 125 с.
2. Вергиловский С. Г. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. - СПб., 1994. — 133 с.
3. Высотина Л.А. Формирование моральных качеств подростка. - Л., 1970, - 37 с.
4. Голованова И. Ф. Социализация и воспитание ребёнка. - СПб.: Речь, 2004. - 272 с.
5. Карпова Ю.А. Инновации. Интеллект. Образование. - М., 1998. - 213 с.
6. Леонтьев А.И. Проблема развития психики. - 4-е изд. - М., 1981. - 584 с.
7. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. - М., 2002. - 368 с.
8. Макареня А.А. Введение в антропозологию. - Омск, 1997. - 55 с.
9. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М., 1986. - 160 с.
10. Рябоконь А.Г. Реабилитация: словарь основных терминов. - СПб., 1997, — 80 с.
11. Смелзер Н. Социология. - М., 1994. - 688 с.
12. Фирсов В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. - М., 2001, - 438 с.

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Е. В. МАЛЬЦЕВА

ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

На рубеже XXI века в России произошли большие изменения, направленные на демократизацию и гуманизацию образования. Одновременно с развитием системы специального образования экологические, демографические и иные социальные факторы привели к значительным изменениям физического, психического и социального состояния детей. При этом качественно и количественно изменяются категории детей, объединенные понятием «дети с отклонениями в развитии» или «дети с ограниченными возможностями здоровья». Появление и обострение различных социальных, психологических и педагогических проблем, касающихся детей и подростков формируют особую ситуацию психического и личностного развития ребенка на современном этапе. Учитывая высокую потребность в разработке вопросов развития, воспитания и образования разных категорий детей и их семей, на кафедре специальной педагогики и психологии с 2002 года разрабатывалась научная тема «Психолого-педагогические условия социально-личностного развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста в норме и патологии». Представим анализ проделанной работы и основные результаты эмпирических исследований выполненных под руководством преподавателей кафедры.

I. Исследование особенностей

психического развития детей и подростков

Психологические механизмы формирования психики едины и для нормально развивающегося ребенка, и для ребенка с нарушениями в развитии, но разные условия этого формирования приводят к появлению специфических закономерностей развития психики ребенка с аномалиями в развитии. Телесный или психический недостаток в первую очередь влияет на возмож-

ность включения ребенка в сферу общения, в систему человеческих отношений. При этом изменяется вся социальная установка ребенка, все аспекты его социализации. Предотвращение вторичных нарушений и создание условий для полноценного психического развития каждого ребенка является одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения, что придает исследованиям особенностей психики детей с ограниченными возможностями здоровья практическую ценность и теоретическую значимость.

Исследование Е.В. Мальцевой [111] направлено на изучение проблем речевой деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР). Речевая деятельность ребенка формируется и функционирует в тесной связи с другими психическими процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферах. Результаты исследования показали, что у детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность нарушений речи. Недостатки речи разной степени выраженности наблюдаются у детей с ЗПР преимущественно церебрально-органического генеза и обусловлены ранним органическим поражением ЦНС, связанной с ним неполноценностью познавательной деятельности, а также отклонениями в сформированности анатомо-физиологических предпосылок развития речи (недостаточность речевой моторики, отклонения в строении органов артикуляции).

У большинства детей с ЗПР отмечается речевая инактивность, имеются нарушения устной и письменной речи. Импрессивная речь этих детей отличается недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков.

неразличением смысла отдельных слов. Для экспрессивной речи характерны нарушения звукопроизношения, обедненность лексического запаса, недостаточная сформированность грамматического оформления речи.

Вариативность дефектов речи, касающихся как звуковой, так и смысловой стороны, у детей с задержкой психического развития проявляется весьма разнообразно. Было выделено три группы детей.

Первую группу составили дети с изолированным фонетическим дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков. Нарушения связаны с аномалиями строения артикуляционного аппарата, недоразвитием речевой моторики.

Во вторую группу вошли дети с выраженными фонетико-фонематическими нарушениями. Дефекты произношения охватывают две - три фонетические группы и проявляются преимущественно в заменах и смешениях фонетически близких звуков. При этом наблюдается нарушение фонематического анализа.

К третьей группе были отнесены дети, имеющие системное недоразвитие всех сторон речи. Помимо фонетико-фонематического недоразвития у них наблюдались нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность и недифференцированность словаря, аграмматизмы, примитивизм синтаксических конструкций.

Полученные результаты и их анализ позволяют сделать вывод о необходимости специальной коррекционной работы, учитывающей психофизические особенности детей с ЗПР, а также недостатки моторного развития, фонематических процессов, которые определяют возможности их речевого развития. Специфика логопедической работы с детьми этой категории должна определяться не только структурой речевого дефекта, но должна быть тесно связана с программой воспитания и обучения (а в школе - с программой по разным предметам), активизацией познавательных процессов и исправлением отдельных недостатков психофизического развития детей.

Специальные исследования и педагогическая практика показывают, что младших школьников с ограниченными возможностями здоровья характеризует недостаточная оснащенность необходимыми социальными навыками, что серьезно

затрудняет их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего такие дети либо игнорируются, либо активно отвергаются одноклассниками. Оптимизация условий и средств формирования уверенности в себе у детей с ограниченными возможностями здоровья, включение их в активные социальные отношения является одной из важнейших задач коррекционно-педагогического воздействия. Данной проблеме посвящено исследование А.Н. Смолонской [13; 14]. Исследование выявило следующие особенности.

Уверенность в себе младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья есть свойство личности, которое формируется на основе позитивного личного опыта реальных успехов. Это свойство личности обеспечивает преобладание у ребенка положительного эмоционального тонуса и обуславливает его способность свободно и открыто выражать свои чувства, самостоятельно выдвигать собственные цели, иметь притязания, добиваясь их осуществления в деятельности (в том числе учебной), а также в общении и взаимодействии со своим социальным окружением.

Основными показателями уверенности в себе младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья являются: социальная активность ребенка, проявляющаяся в учении, играх и совместных делах со сверстниками, контактах со взрослыми; доминирование положительного эмоционального тонуса, частота проявления стеничных эмоций и чувств, невысокая тревожность; адекватность самооценки и уровня притязаний.

- Формирование уверенности в себе у неуспевающих младших школьников с ограниченными возможностями здоровья следует рассматривать как одно из действенных средств в преодолении ими трудностей школьной адаптации, овладения учебной деятельностью и успешного освоения материала школьной программы.

- Процесс формирования уверенности в себе у неуспевающих младших школьников с проблемами в развитии должен строиться с учетом таких специфических особенностей, как: необходимость большего времени для восстановления нервно-психических процессов, работоспособности нервной системы детей; необходимость многократных повторений для усвоения и закрепления детьми данной категории полу-

ченных знаний и сформированных навыков.

Под руководством И. В. Тихоновой проводятся исследования самосознания, личностных и эмоциональных особенностей детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Исследование Я-концепции детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата выявило ее специфичность, проявляющуюся в несформированности образа Я, компенсаторном завышении самооценки, некритичном отношении к собственным ограничениям. Так, например, большинство детей относят себя к обаятельным, независимым, здоровым, расслабленным и счастливым. Экспериментальное исследование динамики развития Я-концепции детей с двигательными нарушениями показало, что выраженные изменения в самовосприятии и самопознании явно происходят в переходный период от дошкольного возраста к младшему школьному, что связано, вероятно, с развитием самосознания и социализацией ребенка. В связи с обучением в школе большее значение придается социальным качествам, таким как добросовестность, отзывчивость, общительность. Наблюдается меньшая зависимость от оценок взрослого, формирование собственного «Я». Уровень реальности Я-концепции, отражающий соотношение собственных оценок с внешними оценками других людей, имеет при двигательных нарушениях выраженное своеобразие. Следует отметить, что на любом из рассматриваемых возрастных этапов дети не признают свою двигательную ограниченность и относят себя к категории «здоровый», неадекватно оценивают свою энергичность, силу, общительность. Возможно, что указанные особенности Я-концепции связаны с ограничением контактов детей, их социальной изоляцией в рамках интерната, где общение происходит с детьми с аналогичными нарушениями. Расценивать такое положительное восприятие самих себя стоит скорее как неблагоприятное, так как это говорит об отсутствии осознания своего недостатка, возможных трудностях дальнейшей адаптации, замедлении личностного роста.

II. Исследование динамики развития этноидентичности детей

В условиях радикальных социальных преобразований, интенсификации межэтнических контактов остро встает проблема осознания своей этнической идентичности — принадлежности к определенному этносу (этнической общности).

Растущий человек, ощущая нестабильность окружающего мира, ищет поддержку и защиту в стабильных ценностях предков.

Существующие в обществе знания формируют у людей определенное видение мира. Создание когнитивных моделей, включающих осознание принадлежности к национальной группе и знания о ней составляют когнитивный компонент в структуре этноидентичности. Оценка когнитивного знания, значимость членства в этнической общности, разделяемые этнические чувства представляют второй компонент этноидентичности — аффективный. В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Однако, среди современных исследователей нет единства в вопросе о последовательности возникновения когнитивных и аффективных компонентов.

И.В. Тихоновой, Е.В. Куфтяк [15; 16] изучаются особенности становления этнической идентичности у детей и подростков (исследование осуществляется при поддержке РГНФ, проект № 08-06-00739а «Этническая идентичность и ее уровни как критерий психического здоровья детей и подростков в контексте социокультурных российских изменений»). Основной целью исследования является изучение развития компонентов этноидентичности во взаимосвязи с психическим здоровьем детей и подростков. Представим результаты одного из исследований.

Результаты исследования показали, что в подростковом возрасте происходит динамика компонентов этнической идентичности. Так, в младшем подростковом возрасте большинство детей имеют частично сформированную этноидентичность, проявляющуюся в преобладании либо когнитивного, либо аффективного компонентов. Дети либо много знают про свой этнос, но имеют недостаточно высокую актуальность и привязанность к этносу, либо испытывают безусловное позитивное отношение к своему этносу как к части привычного социального окружения, но при этом показывают низкий уровень осведомленности и отсутствие категоризации с собственным этносом. У старших же подростков чаще выявляется гармоничное развитие аффективного и когнитивного компонентов этноидентичности.

При оценке собственного этноса как семиклассники, так и девятиклассники давали пози-

тивные характеристики. Однако, оценки семиклассников оказались незначительно выше оценок девятиклассников. Положительные оценки данные детьми свидетельствуют о предпочтении и принятии собственной этнической общности. При оценке других этнических общностей представления семиклассников и девятиклассников оказались различны на высоком уровне статистической значимости. Для учащихся девятых классов более привлекательны представители другого этноса, чем для семиклассников и они чаще, приписывают другим группам такие положительные качества как обаятельный, добросовестный, добрый, отзывчивый и т. д.

Проективные рассказы детей на этническую тему зарегистрировали большое разнообразие знаний и представлений как старших, так и младших подростков об этнических группах. Однако исследователями отмечается, что в младшем подростковом возрасте этническая идентичность не достаточно дифференцирована, часто подменяется национальной идентичностью, являющейся процессом и результатом отнесения себя к определенной нации (стране, государству). Большинство детей называли национальности, ориентируясь на отнесенность к какой-либо стране. Например, американцы, англичане и т. д.

Анализ полученных результатов позволяет сделать ряд выводов. Наблюдается выраженная динамика в развитии уровней этнической идентичности детей в подростковом возрасте. В раннем подростковом возрасте отмечается этноцентрическая идентичность, предполагающая предпочтение своей этнической группы при нетерпимом отношении к другим группам, тогда как к старшему подростковому возрасту происходит изменение в сторону нормальной идентичности. Подростки вырабатывают более критичное отношение к своему этносу, появляется более адекватное, позитивное отношение к другим, повышается этнотолерантность. В когнитивных и аффективных компонентах этноидентичности отражается как личностный опыт, так и опыт своего этноса.

III. Проблемы семьи детей с ограниченными возможностями здоровья

Семья для любого ребенка - это наиболее благоприятная среда, создающая оптимальные условия для его роста и развития, тем более это относится к ребенку-инвалиду. Но наличие в семье ребенка с отклонениями в развитии накладывает

на нее особые требования, которые касаются позиции родителей и других членов семьи по отношению к ребенку, характера взаимоотношений между взрослыми и ребенком, между самими взрослыми. Для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья характерен высокий уровень проявления «проблемности». Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада. Таким образом, семья, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, не выполняет роль базовой структуры, обеспечивающей благоприятные условия для его развития и воспитания.

Исследования данного направления включают изучение семей находящихся на разных этапах жизненного цикла семьи, а также семей, воспитывающих детей с различными типами (категориями) нарушения развития (глубокая недоношенность в сочетании с органическим поражением ЦНС, умственная отсталость, задержанное развитие, сенсорные нарушения).

В работе М.С. Голубевой [2; 3; 4] изучались семейные ресурсы в структуре совладающего поведения семьей, воспитывающей детей с интеллектуальными нарушениями и детей дошкольного и младшего школьного возраста с сенсорными нарушениями (зрения и слуха). Было показано, что процесс конструктивного совладания с трудностями в таких семьях возможен только благодаря психологическим ресурсам, которые связаны с функциональным, положительным отношением родителей к ребенку и друг другу. Другие ресурсы, которые связаны с социальной поддержкой, с материальным благополучием или личностными качествами родителей, в данной ситуации «не работают», т. е. не проявляют себя как ресурсы, способные помочь выстоять семье в совладании с проблемами, вызванными нарушениями развития ребенка.

Исследование жизненной направленности семьи и каждого ее члена в отношении «особенного» ребенка дает возможность увидеть психотерапевтический потенциал этих родителей и понять степень «открытости» / «закрытости» се-

мы. Так, М.С. Голубевой изучались жизненные ориентации родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха. Результаты исследования показали, что жизненные ориентации этих родителей отличаются пессимистической направленностью в восприятии окружающей действительности и происходящих с ними жизненных событий по сравнению с родителями детей с сохраненными слуховыми возможностями. К пессимизму оказываются склонны те родители, которые имеют такие личностные качества, как социальность, зависимость от мнения окружающих, несамостоятельность. Такие родители чаще не получают удовлетворения от оказания им психологической поддержки и не отличаются активной жизненной позицией.

Под руководством Е.В. Куфтяк, проведен цикл исследований (2002 - 2008), направленных на изучение различных аспектов функционирования семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, включая и особенности совладания семьи с трудностями (в частности, социальной поддержки как специфической стратегии совладающего поведения). Практическая реализация результатов исследований осуществлялась при поддержке РГНФ, проект № 05-06-06513а «Изменения в психологии современного родительства: разработка психодиагностических технологий и программ поддержки» [9].

Анализируя эмпирические данные, остановимся на рассмотрении основных результатов.

1. Рождение ребенка с отклонениями в развитии в семье является для родителей острым стрессом, сопровождаемым тяжелыми эмоциональными переживаниями и трудностями. Воздействие длительной, неразрешимой, объективно крайне тяжелой психической травматизации (рождение ребенка с отклонениями в развитии) вызывает у матерей развитие депрессивной симптоматики. Так, было установлено, что в ситуации преждевременных родов гестационный возраст выступает предиктором депрессивного состояния женщины [8]. Чаще роды на малых сроках беременности выступают фактором более выраженной депрессии.

2. Использование проблемно-фокусированных стратегий совладания (*планирование решения проблем, конфронтативный копинг*) в ситуации переживания экстремального уровня стресса (когда идет процесс «горевания») ухудшает эмоциональное состояние женщины. Особенно-

стями в совладающем с трудностями поведении родителей являются: а) «хаотичный» выбор стилей / стратегий совладающего поведения, что создает дополнительный источник эмоциональной нагрузки, снижает контролируемость стрессовой ситуации и нарушает систему регуляции поведения родителей, что обостряет психическое состояние; б) редкое обращение к социальной поддержке (близким людям и специалистам),

3. В выборе родителями детей с отклонениями в развитии копинг-стратегий (*принятие ответственности, положительная переоценка, поиск социальной поддержки*) и отношением к семейным ролям и ребенку отмечается отсутствие компенсаторных отношений между ними. Именно, наличие социальной поддержки у матерей может стать ведущим ресурсом совладания как с необратимой жизненной ситуацией.

4. Семья ребенка с отклонениями чаще всего самостоятельно не совладает с кризисом и ей требуется помощь специалистов психолого-медико-педагогических служб. Однако семьи, преодолевшие стресс, связанный с рождением «особого» ребенка, развивают способность осуществлять социально-поддерживающую деятельность в семье.

Полученные выводы свидетельствуют о том, что родители оказываются не в состоянии обратиться за социальной помощью ни в социальные структуры, ни к ближайшему социальному окружению. Самоизоляция семьи препятствует налаживанию нарушенного семейного функционирования, ограничивает возможности психологической стабильности и личностного роста отдельных ее членов. И проходит не мало времени пока семья начнет самостоятельно искать помощь. Поэтому предоставление потенциальной возможности обращения за социально-психологической помощью к специалисту в любом медицинском и социальном учреждении, оценивается семьей, родителями как фактор, оказывающий им поддержку, демонстрирующий заботу об их психологическом внутреннем состоянии и семейной атмосфере [7].

Как приведенные результаты, так и не представленные в данной статье, дают основание утверждать, что особенности функционирования семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выступают «мишенями» для психокоррекционных усилий в области социально-психологического сопровожде-

ния трудного родительства.

IV. Организация развивающей и коррекционной работы

в учреждениях общего и специального образования

Одной из задач современного дошкольного образования является реализация возможностей в воспитании детей раннего возраста, использование этого периода как базисной основы для всего последующего развития детей. Важным является поиск таких форм работы, которые бы позволили охватить целенаправленным влиянием детей, не посещающих дошкольные учреждения. Это период, когда ребенку более всего нужна помощь взрослого; без его сопровождения может быть упущен сензитивный период развития ребенка. В то же время, родители, желая развивать ребенка дома, не знают, как это делать (как играть, поддерживать интерес ребенка, чем с ним заниматься и т.д.).

А.В. Алексеевой был разработан и внедрен в ряде дошкольных учреждений г. Костромы проект «Центр семейно-общественного воспитания детей раннего возраста» [1]. Данный проект является победителем Всероссийского конкурса «Лидер в образовании - 2004». Центр семейно-общественного воспитания детей раннего возраста выступает как одна из эффективных форм организации воспитания детей, не посещающих дошкольные учреждения. Такой Центр объединяет усилия родительско-педагогической общности и позволяет повысить эффективность воспитания детей в семье при соблюдении ряда условий: организации пребывания детей раннего возраста вместе с мамой на условиях неполного дня (в течение двух часов в день); организации курса для родителей по программе воспитания детей раннего возраста «Мамина школа»; работе консультационной службы специалистов для оказания помощи и услуг молодым родителям по вопросам воспитания маленьких детей.

Результаты работы по проекту позволили сделать выводы:

- Центр может полноправно существовать наряду с традиционным дошкольным учреждением. Это - многофункциональная развивающая среда для детей, не посещающих детский сад, эффективно использующая возможности сензитивного периода в развитии детей раннего возраста. Пребывание ребенка вместе с мамой — это поддерживающий стимул: комфортно ребенку,

спокойно маме.

- База Центра является благоприятной средой для конструктивного взаимодействия родителей с различными специалистами. Это реальные условия для оказания семьям разнообразных социально-педагогических услуг.

- В Центре создаются условия для инновационных начинаний, внедрения новых технологий.

- Возможности деятельности Центра не ограничиваются работой с детьми раннего возраста: по типу кратковременного пребывания могут создаваться группы для детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольное учреждение, например, «Группа развития», «Прогулочная группа», «Группа досуга» и др.

- Кратковременное пребывание детей - это экономичный вариант: нет затрат на питание, нет спален, минимальное количество штатных единиц сотрудников.

- Таким образом, предложенная модель расширяет возможности охвата детей общественным воспитанием, но первостепенная роль по воспитанию детей остается за семьей.

Поведение современного человека в значительной степени определяется взаимодействием личности с окружающей его информационной средой. Информационная среда активно влияет на всю систему отношений ребенка, постепенно подменяя их телеэкранной социализацией. Исследование социально-педагогических условий формирования нравственных оценок телевизионной информации у младших школьников, проведенное И.В. Гундоровой [5; 6], позволяет сделать следующие выводы:

- Телевизионная информация подлежит нравственной оценке. Ее предметом являются поведение и поступки телегероев. Как функция личности нравственная оценка телевизионной информации служит одной из форм проявления своего отношения к поведению и поступкам телевизионных героев, отражающее уровень моральной зрелости личности, ее воспитанности.

- В силу особенностей восприятия телевизионной информации, стихийного ее усвоения ребенок начинает неадекватно относиться к моральным ценностям, а в результате чего у него возникает искаженное восприятие добра и зла, падение авторитета взрослых, увлечение ложными идеалами.

- Критериями сформированности нрав-

Исследования психолого-педагогических и социальных проблем развития и воспитания.

ственных оценок телевизионной информации у младших школьников являются: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

- Социально-педагогическими условиями формирования нравственных оценок телевизионной информации у младших школьников являются: сопровождение педагогом процесса нравственной оценки детьми поступков телевизионных героев, обеспечение осознанного выбора ребенком телевизионных героев, обеспечение осознанного выбора ребенком телевизионных передач, использование метода самостоятельного выбора нравственных оценок с опорой на формирующуюся рефлексия.

- Реализация условий формирования нравственных оценок телевизионной информации у младших школьников способствуют следующие педагогические средства: коллективная творческая деятельность, экскурсии, цикл уроков с включением разных видов искусств, сюжетно-ролевые игры, включение родителей в обсуждение с детьми телевизионных передач.

Вопросы образования и интеграции детей с трудностями в обучении и поведении, в адаптации к социальным условиям являются значимыми для современной психологии. Одним из путей решения данной проблемы явилось создание модели коррекционно-развивающей службы (КРС) в структуре общеобразовательной школы, которая была апробирована на практике, под руководством Е.В.Мальцевой [10; 12]. Коррекционно-развивающая служба создавалась с целью обеспечения оптимальных условий учащимся, испытывающим трудности в обучении и социальной адаптации в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями, состоянием нервно-психического здоровья. В основе создания школьной КРС лежит идея комплексного (психолого-медико-педагогического) воздействия. Школьная КРС включает несколько блоков (консультативно-диагностический, коррекционно-развивающий, социально-педагогический, оздоровительный, методический).

Анализ проведенной работы, позволил сделать следующие выводы:

Проблема школьных затруднений учащихся должна решаться не только путем воздействия на несформированные функции ребенка, но и через систему работы со средой окружающих его взрослых: педагогов, родителей.

Особую значимость имеет умение всех специалистов взаимодействовать, сотрудничать в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми.

- Важным звеном является работа с родителями, привлечение их к участию в коррекционно-развивающей помощи детям.

- В течение учебного года специалистами КРС должен осуществляться мониторинг индивидуального психофизического развития детей, что позволит своевременно внести необходимые коррективы в программы комплексной коррекционной помощи.

- Создание школьной КРС дает возможность реализации своевременной диагностики трудностей в обучении и адаптации учащихся; комплексного подхода в организации помощи; осуществления индивидуального подхода в коррекционно-развивающем процессе; просвещения и консультирования педагогов и родителей.

Представленные результаты научной работы преподавателей кафедры специальной педагогики и психологии дополняют теорию и практику специального образования и помощи и, безусловно, будут в дальнейшем продолжены.

Библиографический список

1. *Алексеева А.В.* Одна из форм организации семейно-общественного воспитания детей, не посещающих дошкольные учреждения // Организаторские способности в логике ментального управления социальными группами и организациями: Материалы международного психологического симпозиума. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. - С. 37-39.

2. *Голубева М. С.* Постановка проблемы изучения психологических трудностей семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, в отечественных социально-психолого-педагогических исследованиях // Личностно-ориентированный подход в лечебной и специальной педагогике: Материалы научно-практической конференции. 22-23 июня 2004 г. - М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. - С. 50-55.

3. *Голубева М.С.* Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. И.А. Некрасова: Серия гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. -2006.

-Т. 12. - №2. - С. 111-115.

4. Голубева М.С. Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями: Дисс. ...канд. психол. наук, - Кострома, 2006.

5. Гундорова И.В. Зарубежный опыт исследования телевизионного насилия на социальное поведение зрителей // Естествознание и гуманитаризм: Сборник научных работ. - Томск, 2006. - Т. 3. - № 1. - С. 20-21.

6. Гундорова И. В. Формирование нравственных оценок телевизионной информации у младших школьников: Дисс.... канд. пед. наук. - Кострома, 2004.

7. Куфтяк Е. В. Методы социальной реабилитации семей, имеющих детей-инвалидов // Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации. - 2008. - № 3. - С. 31-34.

8. Куфтяк Е. В. Проблема взаимосвязи здоровья женщины и материнского поведения в ситуации преждевременных родов // Перинатальная психология и психология родительства. - 2006. - № 1. - С. 58-68.

9. Куфтяк Е. В. Методики оказания социально-психологической помощи семье с ребенком. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006.

10. Мальцева Е.В., Темкий А.З.А. Модель организации коррекционно-развивающей службы в структуре общеобразовательной школы // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии: Материалы Всероссийского симпозиума. - Кострома, 2000. - С. 114-115.

11. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1990. - № 6. - С. 10-18.

12. Мальцева Е. В. Организация комплексной помощи детям с трудностями в обучении в условиях общеобразовательной школы // Диалог культур - культура диалога: Материалы международной науч.-практич. конференции. - Кострома, 2007. - С. 230-232.

13. Смолонская А.Н. О проблеме адаптации в школе детей с трудностями в обучении // Психическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: состояние и перспективы: Материалы межрегиональной науч.-практич. конференции. — Кострома, 2002. - С. 131.

14. Смолонская А.Н. Формирование уверенности в себе у неуспевающих младших школьников с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое обеспечение процесса становления и развития личности: Материалы конференции преподавателей и аспирантов ИГП. - Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. - С. 89-90.

15. Тихонова И.В. Социально-психологический портрет ребенка-мигранта русской провинции // Педагогика и психология: общая и специальная : Сб. науч. трудов / отв. ред. Е. В. Куфтяк. - Вып. IV. - Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2008. - С. 23-27.

16. Тихонова И.В., Куфтяк Е. В. Этноидентичность детей и подростков: проблемы, подходы, исследование // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Международной научной конференции 29 - 30 мая 2008 г. В 2-х т. / отв. ред. В.В. Гриценко. - Смоленск: Универсум, 2008. - Т. 1. - С. 337-343.

А. Г. ИНШАКОВА

РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ ДИСЛЕКСИИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 07-06-00293а

Количество учащихся со специфическими нарушениями чтения (дислексией) в последние годы резко возрастает. Для создания эффективных коррекционных программ необходимы знания о динамике дислексии, проявляющейся в изолированных нарушениях скорости чтения и

понимания и их зависимости от речевых нарушений.

Актуальность. Чтение один из самых сложных перцептивно-когнитивных навыков, которыми овладевает учащийся. От успешности обучения чтению зависит не только психическое и ког-

Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития.

нитивное развитие школьника, но и качество его дальнейшей учебной деятельности.

Большая часть исследований в этой области посвящена изучению самого процесса чтения. Наиболее известными в данном направлении стали фундаментальные труды Н.И. Жинкина, Т.Г. Егорова, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Т.М. Дридзе и др. [8, 9, 10, 11, 18, 19, 20].

Основоположниками в изучении нарушений чтения признаны отечественные ученые, такие как Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, Р. И. Лалаева и др. [16, 17, 21, 23].

Современные исследования дислексии, как известно, проводятся сегодня в двух основных направлениях. Одно направление склоняется к западным представлениям о дислексии, рассматриваемой рядом авторов как стойкое нарушение овладения техническими показателями процесса чтения, где главными показателями считаются нарушения скорости и правильности чтения. Понятнейшая сторона чтения при этом не анализируется ввиду принятого утверждения о том, что специфические трудности понимания при чтении определены нарушением семантического доступа к хранящемуся в памяти материалу. Это, по мнению ученых, связано с имеющимися у ребенка когнитивными проблемами.

Другое направление, нашедшее отражение в экспериментальных материалах отечественных авторов последних лет Т.А. Алтуховой, Г.В. Бабиной, Г.Н. Васильевой, В.К. Воробьевой, С.Ю. Горбуновой, О.Б. Иншаковой, В.В. Строгановой и других, придерживается иного понимания о процессе чтения и его нарушении, высказанного Д.Б. Элькониним. Автор считает, что понимание при чтении должно опираться на восприятие формы слова, с которым связано его значение [1, 3, 4, 5, 7, 12, 26].

Однако вместе с этим в науке накапливаются сведения, указывающие на существование изолированных нарушений технической и смысловой сторон чтения у школьников общеобразовательной школы [13, 15, 22]. Но существующий исследовательский материал не объясняет причин возникновения этих изолированных нарушений и их зависимости от нарушений устной речи у школьников с дислексией.

В связи с этим целью настоящего исследования стало лонгитюдное изучение различных типов дислексии, проявляющейся в изолированных

нарушениях скорости чтения и понимания прочитанного у младших школьников и их взаимосвязи с речевой патологией.

Организация исследования. Лонгитюдное исследование проводилось с 2004 по 2007 гг. на базе ГОУ ЦО № 556 г. Москвы. В нем приняло участие 194 школьника. У всех учащихся на протяжении трех лет в начале и конце каждого учебного года обследовались навыки чтения вслух, изучалась устная речь и навыки языкового анализа и синтеза.

Методика обследования. Для изучения чтения была использована методика Т.В. Ахутиной и О.Б. Ишаковой [2]. Процедура обследования полностью записывалась на цифровой диктофон, что позволяло с высокой точностью измерять скорость чтения каждого учащегося, определяемого в количестве времени, затраченном на прочтение целого текста. Оценка скорости чтения производилась при прослушивании аудиозаписи. Дополнительно у каждого учащегося фиксировался способ чтения, ошибки и все виды повторов букв, слогов и целых слов, замедляющих процесс чтения.

Изучение понимания пересказа текста осуществлялось с помощью основных критериев, к которым были отнесены самостоятельность и полнота пересказа и главные параметры создания вторичного текста: цельность и связность. Для отслеживания процессов овладения скоростью чтения и пониманием прочитанного текста у каждого ребенка, его индивидуальные показатели чтения текста в течение трех лет обучения сравнивались с аналогичными средними значениями, полученными в популяции обследованных ровесников, с помощью метода стандартизации данных.

У всех школьников параллельно с изучением чтения, проводилось непрерывное исследование устной речи, навыков анализа и синтеза по стандартизированной методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [25].

Результаты исследования. Обработка всех материалов проведенного лонгитюдного исследования опиралась на применение ретроспективного анализа полученных результатов, позволяющего проследить всю специфику процесса овладения чтением школьников с дислексией, которая характеризовалась достоверно низкими показателями скорости чтения или понимания прочитанного текста.

В итоге из (27%) детей с дислексией были выделены 13% школьников с изолированным проявлением нарушения скорости чтения, составившие первую экспериментальную группу (ЭГ-1). Вторую группу (ЭГ-2) составили школьники с избирательным нарушением понимания читаемого текста (11%). Степень выраженности нарушений скорости чтения в ЭГ-1 и понимания в ЭГ-2 была различной: легкой, при которой показатели чтения отклонялись от средних популяционных на ($M. > t^{до}$), средней ($M. > t + 1,3\sigma$) и тяжелой ($M. > t + 2,0\sigma$). У оставшихся 3% детей имелось сочетание нарушений скорости чтения и понимания прочитанного, что не представляло интереса для настоящего исследования.

Используя тот же прием ретроспективного анализа, мы рассмотрели, как проходил процесс формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у учащихся двух выделенных нами групп и определили, был ли он связан с трудностями, которые возникли у детей в период обучения чтению. Данные о формировании устной речи школьников с нарушениями в овладении скоростью чтения представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Устная речь школьников с нарушением скорости чтения

1 класс (конец обучения) 3 класс (конец обучения)



8 10 11 12 13 14
— норма — группа 1 — группа 2 — группа 3



9 10 11 12 13 14
— группа 1 — группа 2 — группа 3 — группа 4

Примечание: группа 1-легкая степень нарушения, группа 2-средняя степень нарушения, группа 3-тяжелая степень нарушения, группа 4-учащиеся с нарушением скорости и понимания прочитанного текста.

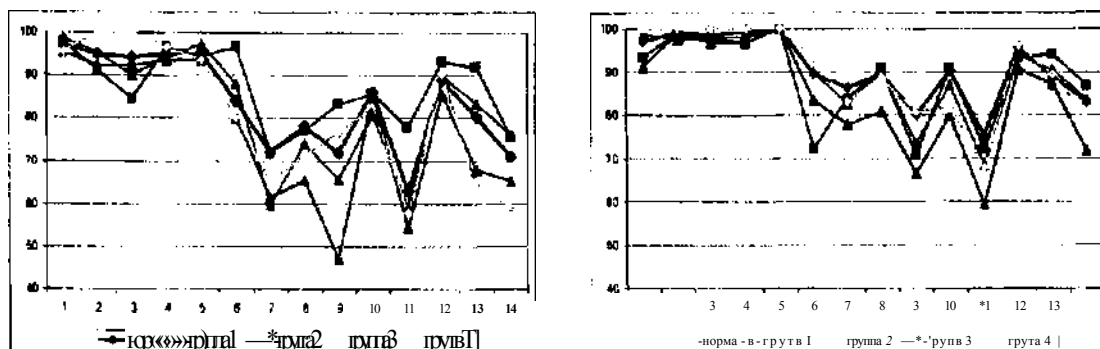
На рисунках: 1 - звукопроизношение; 2 - звуковая наполняемость слов; 3 - слоговая наполняемость слов; 4 - владение сложной слоговой структурой слов; 5 - артикуляционная моторика; 6 - серийная организация речи; 7 - словообразование; 8 - грамматический строй речи; 9 - связная речь; 10 - номинативная функция речи; 11 - импрессивная речь; 12 - фонематическое восприятие; 13 - анализ звучащей речи; 14 - синтез звучащей речи.

Рисунок 1 наглядно демонстрирует, что устная речь, навыки анализа и синтеза у учащихся с нарушением скорости чтения (ЭГ-1) имели отличия от показателей развития речи хорошо читающих детей, только в конце первого года обучения. Различия фиксировались в показателях звуковой и слоговой наполняемости слова (пропуски, вставки букв в словах), в нарушениях переключаемости с одного слога на другой при произнесении слов, нарушениях фонематического

восприятия, связанных со смешением оппозиционных фонем и ошибках, характеризующих несформированность анализа и синтеза звучащей речи. К концу третьего класса отличия между двумя сравниваемыми группами детей практически полностью нивелировались, чего нельзя было наблюдать в группе школьников, демонстрирующих нарушения понимания, текста, приведенных на рисунке 2.

Устная речь школьников с нарушением понимания читаемого текста

1 класс (конец обучения) 3 класс (конец обучения)



На рисунках: 1 — звукопроизношение; 2 - звуковая наполняемость слов; 3 - слоговая наполняемость слов; 4 - владение сложной слоговой структурой слов; 5 - артикуляционная моторика; 6 - серийная организация речи; 7 - словообразование; 8 - грамматический строй речи; 9 - связная речь; 10 - номинативная функция речи; 11 - импрессивная речь; 12 — фонематическое восприятие; 13 - анализ звучащей речи; 14 - синтез звучащей речи.

Как видно на рисунке 3, у учащихся с нарушениями понимания прочитанного текста к концу третьего года обучения в своём развитии всё ещё продолжали отставать такие компоненты устной речи как: серийная организация речевого высказывания, связная речь, номинативная функция речи и импрессивная речь. Это вполне могло служить объяснением имеющихся у школьников трудностей смыслового восприятия текста и составления по прочитанному тексту самостоятельного пересказа.

Для определения принципиальных отличий в формировании устной речи, навыков анализа и синтеза между школьниками с нарушениями скорости чтения и понимания текста мы использовали сопоставление результатов обследования речи детей, имеющих тяжёлую степень проявления нарушений ($M. > t+2,0_d$) (рисунок 3).

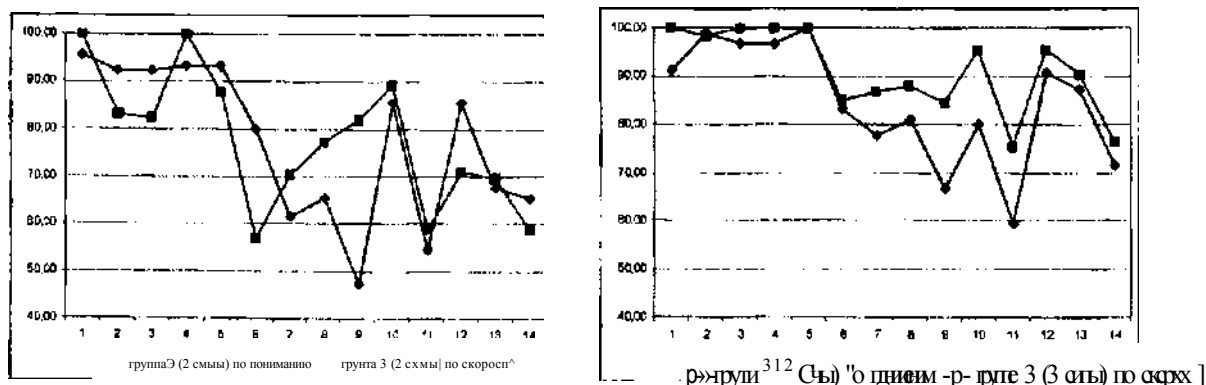
На датшом рисунке можно увидеть, что у детей с нарушением понимания, среди которых были школьники с общим недоразвитием речи (ОНР), посещавшие логопедические занятия, отдельные компоненты устной речи (словообразование, связная речь, номинативная функция речи, импрессивная речь) в целом развивалась значи-

тельно хуже, чем у школьников с нарушением скорости чтения. Особо привлек внимание факт, свидетельствующий о специфике развития номинативной функции речи школьников с нарушением понимания, заслуживающий особых комментариев. Было установлено, что в конце третьего класса уровень развития номинативной функции речи учащихся оказался ниже уровня её развития достигнутого детьми к концу первого класса. Предположительно это могло быть связано с наличием трудностей семантического доступа к хранящейся в памяти информации. Снижение величины этого показателя к концу третьего года обучения могло быть обусловлено не только дефицитом арностью данной функции, но и её перегруженностью из-за постоянно усложняющегося программного материала.

Количественный и качественный анализ результатов исследования понимания читаемого текста установил, что к концу третьего года обучения только школьники ЭГ-2, так и не овладели составлением пересказа прочитанного текст. В конце первого класса не справлялись с этой задачей 70% детей из данной группы.

Развитие устной речи школьников с нарушением скорости чтения и понимания

1 класс (конец обучения) 3 класс (конец обучения)



На рисунках: 1 - звукопроизношение; 2 - звуковое наполнение слов; 3 - слоговое наполнение слов; 4 - владение сложной слоговой структурой слов; 5 — артикуляционная моторика; 6 — серийная организация речи; 7 - словообразование; 8 - грамматический строй речи; 9 - связная речь; 10 - номинативная функция речи; 11 - импрессивная речь; 12 - фонематическое восприятие; 13 - анализ звучащей речи; 14 - синтез звучащей речи.

Наглядным примером могут стать попытки составления пересказов текстов Егором С. Пересказ текста «Живая шляпа» в конце первого года обучения: «Упала шляпа на пол. Васька (кот) подошёл и смотрел на шляпу. Шляпа подошла к нему». После прочтения текста «Купание медвежат» в конце второго года обучения Егор С. смог назвать только второстепенного героя рассказа: «Был знакомый охотник. Он... Он гулял по озеру». И составление пересказа, прочитанной вслух сказки «Корова и козёл» в конце третьего класса: «За коровой всегда ухаживаю..., а за козом нет. Он задумался на бабушку... на матушку. Он расставил ноги и прыгал... Старуха обещала хлеб». Во всех пересказах этого учащегося имелась неверная интерпретация прочитанных сюжетов, явная тенденция к фрагментарности изложения, пропуски смысловых звеньев прочитанных рассказов, что свидетельствовало об отсутствии навыка построения целостного и связного пересказа.

Учащиеся ЭГ-1 от первого к третьему году обучения, напротив, постепенно овладевали пониманием усложняющихся текстов, что находило отражение в составляемых ими пересказах.

В виде примера приведены пересказы тех же текстов Даниила Г., который в первом классе не справился с составлением пересказа «Живая шляпа»: «Вот шляпа была на полке, а мальчики разукрашивали. Вот она упала, мальчики испугались» во втором классе уже хорошо понимал прочитанный текст «Купание медвежат» и составил следующий пересказ: «Шёл, шёл охотник по берегу. Слышит звук переломленного сука и лезет на дерево. Выходит оттуда медведица с медвежатами. Берет одного медвежонка за шиворот и в воду, моет, моет, полощет. Он хочет вылезти, а она его обратно. А вода-то весенняя студёная. А другой медвежонок испугался и побежал в лес. Медведица догнала его, отшлепала и также как и первого... выволооскала». Пересказ сказки «Корова и козёл» в третьем классе: «У старухи жили корова и козёл. Старуха доила корову, но корова не любила когда её доят. Бабушка говорит: «Стой смирно, вынесу тебе хлеб с солью». Козёл все это слышал. И на следующий день пришел раньше коровы и пошёл туда, к «дойнику». Встал смирно перед старухой. Она его стала прогонять полотенцем. Но козёл стоял смирно. Тогда старуха прогнала

Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития

козла напкой и стала опять уговаривать коро-ву. Козёл подумал, что людям веры нет, Сильно разозлился... Разбежался и ударил в подойник, зашиб старуху». Пропуски некоторых деталей и неверное употребление отдельных слов, допущенные при пересказе учеником, не влияли на точность и последовательность самостоятельной передачи сюжета сказки, которая сопровождалась достаточно верным лексическим и грамматическим оформлением. Таким образом, характерной особенностью данной группы стало соответствие понимания прочитанных текстов учащимися с нормальным чтением, у которых усложняющиеся тексты не вызывали возникновения проблем понимания, что свидетельствовало о полноценном процессе развития данной функции.

Завершением проведенного сравнения стал вывод об отсутствии обусловленности выраженных нарушений скорости чтения (к концу начального обучения) нарушениями устной речи, что позволяло определить данное нарушение как «изолированную» или «независимую» дислексию, и отчасти объясняло наличие специфического нарушения чтения у детей с сохранной устной речью. И, наоборот, имеющееся недоразвитие ряда компонентов устной речи, подтверждало существующее мнение о тесной взаимосвязи нарушений понимания читаемого текста с речевыми нарушениями школьников.

Библиографический список

1. *Алтухова Т.А.* Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Школьный логопед - 2005, №1 (4). - С. 31—43.
2. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников /1 [од общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: Творческий Центр СФЕРА, В. Секачев, 2008. - 128 с.
3. *Бабина Г.В.* Структурирование цельности и связности текста-рассказа младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи / Г.В. - Бабина. Когнитивная семантика: Материалы II Междунар. ппс-семинара по когнитивной лингвистике. В 2-х ч. 4.1. - Тамбов: Изд-во Тамбовского университета, 2000. - С. 129-131.
4. *Васильева Г.Н.* Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с нарушениями речи: Дис. ... канд. мед. наук / Г.Н. Васильева. - М., 2004. - 147 с.
5. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
6. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций/Л.С. Выготский. —М., 1960.- 347 с.
7. *Горбунова С.Ю.* Особенности понимания текстового сообщения учащимися с системными нарушениями речи / С.Ю. Горбунова // Коррекционная педагогика: журн. / ООО «Изд-во Коррекционная педагогика». — М., 2004. — № 3(5). - С. 42^46.
8. *Дридзе Т.Н.* Организация и методы лингво-психосоциологического исследования массовой коммуникации / Т.Н. Дридзе. - М., 1979. - 104 с.
9. *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. - СПб.: КАРО, 2006. - 304 с.
10. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации/Н.И. Жинкин. -М.: Паука, 1982.-С. 83-115.
11. *Зимняя И. А.* Общие проблемы порождения и восприятия речевого сообщения / И.А. Зимняя. Психологические механизмы порождения и восприятия текста. Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Вып.243, - М., 1985.
12. *Иншакова О.Б.* Основные теоретические представления о природе дислексии / О.Б. Иншакова. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. - М/. «Прометей» МПГУ, 2005. - С. 264-271.
13. *Киселева В.С.* Особенности кратковременной зрительной памяти младших школьников с трудностями обучения чтению /В.С. Киселева. Современное общество и специальное образование. Международная научная конференция 25-26 апреля 2007 г. - СПб, 2007. - С. 182-185.
14. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей / А.Н.Корнев. - СПб.: Речь, 2003. - 330 с.
15. *Кузовкова Т.Н.* Овладение чтением детьми с дислексией / Т.Н. Кузовкова. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. - М.: Изд-во В. Секачев, 2008. - С. 102-109.

Развитие и воспитание детей в норме и патологии

- /6. Лачаева Р.И.** Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лачаева.: Учебное пособие. - СПб.: СОЮЗ, 1998. - 224 с.
- 17. Левина Р.Е.** Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В.Чиркина, П.Б.Шошин. - М.: АРКТИ, 2005. - 224 с.
- 18. Леонтьев А.А.** Признаки связности и цельности текста / А.А. Леонтьев. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев: Виша школа, 1979. ~ С. 7-17.
- 19. Леонтьев А.А.** Восприятие текста как психологический процесс / А.А. Леонтьев. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев: Виша школа, 1979. - С. 18-30.
- 20. Лурия А.Р.** Мозг человека и психические процессы / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.-476 с.
- 21. Никашина Н.А.** Неудачность перво-классников, имеющих недостатки произношения, и пути ее устранения: Автореферат дис.... канд. иед.наук. - М., 1959. - 19 с.
- 22. Русецкая М.Н.** Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: Дис. ...канд. пед.-наук / М.Н. Русецкая - М., 2003. - 166 с.
- 23. Спирова Л. Ф.** Недостатки чтения у детей и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся младших классов массовой школы / Л.Ф. Спирова.-М.: Просвещение, 1965.-С. 67-84.
- 24. Строганова В.В.** Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи: Автореферат дис. ... канд. наук / В.В. Строганова. - М., 1998. - 16 с.
- 25. Фотекова Т.А.** Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. - М.: Аркти, 2002. - 136 с.
- 26. Эльконин Д.Б.** Некоторые вопросы усвоения грамоты // Вопросы психологии, 1956, №5. - С. 39,

СОЦИОКИНЕТИКА

А. Г. КИРПИЧНИК, Н. Ф. БАСОВ

ПОЗНАНИЕ ОРГАНИЗОВАННОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В СОЦИУМЕ

Взгляды на детство и юность как на подготовительный этап к жизни, или как на самоценную жизнь растущих граждан, к концу ушедшего XX века несколько гармонизировались и в общественном сознании и в научных парадигмах. Документы, принятые ООН, провозгласили права детей не только на их защиту, но и на возможность активного участия в жизни общества. Для многих стала очевидной позиция, выраженная академиком РАО Д.И. Фельдштейном, о том, что «детство составляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений...», что детство «не социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, внутри которого сложно взаимодействуют дети и взрослые» [22, с. 10,17].

История XX века наглядно продемонстрировала и включенность детей в судьбоносные события, и солидарную социальную активность в составе разнообразного по целевым установкам, содержанию деятельности и организационным формам детского и юношеского общественного движения. Начавшийся XXI век унаследовал от своего предшественника развивающиеся традиционные организации детей и подростков, в частности Всемирное скаутское движение, насчитывающее в своем составе более 28 миллионов скаутов и 10 миллионов гайдов в 216 странах и территориях. Сохранил и традицию детских объединений в России, число которых в стране более 20 тысяч, охватывающих своим влиянием более 5,5 млн. человек [3, с. 16].

Общественная жизнь детей не была обойдена вниманием научного осмысления ни в прошлом веке, ни в начавшемся новом. Запросы практики привлекали к изучению этого явления отдельных исследователей, стимулировали возникновение неформальных объединений, акту-

ализировали создание научных коллективов. В разные временные периоды в стране возникали своеобразные центры, аккумулирующие разработку актуальных аспектов деятельности общественных организаций детей и подростков, развития детского движения.

Вторая половина 1950-х годов стала временем ориентации на существенные изменения в деятельности единственной и массовой на тот период в Советском Союзе Всесоюзной пионерской организации. Суть их сводилась к обновлению содержания деятельности, совершенствованию организационных основ, развитию самостоятельности детей и подростков в пионерских отрядах и дружинах, разработке и осуществлению возрастного подхода на основе примерного перечня знаний и умений («пионерские ступени»). Решения VIII Пленума ЦК ВЛКСМ 1957 года, узаконившие ориентиры на новшества, вызвали к жизни творческий поиск многих пионерских работников и педагогов. Не остались в стороне в этом поиске и костромичи, объединившиеся под вдохновляющее и научно-организационное влияние старшего преподавателя кафедры педагогики педагогического института С.М. - Мицепгендлера, который одновременно исполнял и обязанности директора областного Дворца пионеров. Опытно-экспериментальная работа костромичей, в частности опыт создания разновозрастных отрядов по месту жительства, сводных пионерских дружин в сельской местности, зон пионерского действия в городах и других населенных пунктах, вызвала широкий резонанс в стране, о нем писали многие комсомольские, пионерские и педагогические издания. Осмысление и обобщение опыта воплощалось в брошюрах и методических рекомендациях.

В 1959, 1961, 1966 годах Кострома собирает на первую, вторую и третью межрегиональные научно-методические и практические конферен-

ции представителей почти всех союзных и автономных республик, краев и областей страны. Предметом обсуждения были особенно актуальные на то время вопросы работы над «Примерным перечнем умений и навыков для пионеров», проблемы взаимодействия школы и Всесоюзной пионерской организации, пути повышения эффективности воспитательной работы пионерской организации. В каждой из конференций участвовало от 800 до 900 делегатов, было представлено более 100 докладов и 60 выступлений. От организаторов конференций на пленарных заседаниях развернутые доклады представлял С.М. Миценгендлер. Стенографические отчеты и изданные материалы для обсуждения сохранили немало интересных идей и предложений о развитии детского движения, содержании и методике организации коллективной деятельности детей и подростков в составе общественного объединения.

Экспериментом стало открытие в 1962 году в Костромском педагогическом институте им. Н.А. Некрасова по инициативе С.М. Миценгендлера, поддержанное ректоратом, местными партийными и государственными органами, отделения по подготовке пионерских вожатых с высшим образованием (одновременно такие же отделения были открыты в Новосибирском и Челябинском пединститутах). В 1966 году эксперимент был признан оправдавшим ожидания и отделение преобразовано в историко-педагогический факультет, готовивший в последующие три десятилетия учителей истории, обществоведения и методистов пионерской и комсомольской работы, воспитавший немало талантливых педагогов, способных организаторов детских и молодежных объединений, исследователей общественной жизни детей и молодежи.

Важной вехой для организации исследований проблем детского и молодежного движения стало образование в 1969 году кафедры теории и методики пионерской, позже и комсомольской работы. Первым её заведующим стал известный историк пионерского движения, кандидат педагогических наук В.П.Яковлев. Костромской период его деятельности ознаменовался подготовкой и изданием значимых пособий для изучения истории детского движения, методике научно-педагогических исследований в области пионерского движения, очерков по истории Всесоюзной пионерской организации. Традиция осмысления

истории детского движения продолжилась в научно-исследовательской деятельности учеников В.Г.Яковлева, выпускников историко-педагогического факультета. И.Ф.Басов выполнил серию работ по науковедческому анализу источников, характеризующих этапы развития исследования истории Всесоюзной пионерской организации. Результаты его творческого поиска представлены в кандидатской (1975) и докторской (1997) диссертациях, монографиях, пособиях и многочисленных статьях. Развитие детского и молодежного движения в России в XX веке с позиций исторической науки прослеживается в диссертациях (1979, 1994), книгах и иных публикациях доктора исторических наук В.А. Кудинова.

В 1970-е годы кафедрой теории и методики пионерской и комсомольской работы организуется широкий спектр исследований общественной активности детей и подростков, способов ее организации, психолого-педагогической поддержки и обеспечения. Лидером научных и методических изысканий становится кандидат психологических наук, доцент А.Н. Лутошкин, возглавивший в 1972 году историко-педагогический факультет. Значимым было партнерство с кафедрой психологии, заведовать которой в 1973 году стал доктор психологических наук, профессор Л.И. Уманский.

Приоритеты лидеров оказали большое влияние на подходы, аспекты, методы исследовательской практики. В поле зрения сотрудников кафедры оказались вопросы мотивации общественной деятельности, взаимоотношения в детских и юношеских объединениях, процессы коллективообразования, особенности организаторской деятельности пионерских и комсомольских активистов, эмоциональных факторов коллективной жизнедеятельности, межвозрастного взаимодействия и многие другие. Создаются экспериментальные площадки в базовых школах. В 1973 году начинает работать областной лагерь школьного комсомола (ОЛБСКО IX) актива «Комсорг», своеобразная полевая научно-исследовательская лаборатория. В 1979 году подобной базой становится областной лагерь пионерского актива «Соколенок». Научному психолого-педагогическому анализу подвергается система методов и форм пионерской и комсомольской работы, инструментовка совместной деятельности участников общественных объединений. В научно-исследовательской работе активно участвуют вме-

Познание организованной активности детей в социуме

сте с преподавателями студенты. Укрепляется сотрудничество с научными центрами Академии педагогических наук СССР: отделом педагогики пионерской работы (рук. Б.Е. Ширвиндт), отделом педагогики комсомольской работы в школе (рук. М.М. Яценко), лабораторией воспитательных проблем школьного коллектива (рук. Л.И. Новикова) НИИ общих проблем воспитания, лабораторией «Психологические исследования личности в коллективе» (рук. А.В. Петровский) НИИ общей и педагогической психологии.

Завершаются диссертационные исследования особенностей деятельности пионерских дружин в сельской школе Н.С. Захаровой (1975), педагогических проблем совершенствования подготовки старшеклассников к активной общественной деятельности в работе школьных комсомольских организаций А.Д. Шилика (1978).

Широкую известность приобретают подготовленные и изданные центральными издательствами в этот период книги: Л.И. Уманского и А.И. Лутошкина «Психология и педагогика работы комсомола» (1975, 1984) [переведена на болгарский язык и издана в Болгарии в 1978 и 1982 гг.]; А.Н. Лутошкина «Классному руководителю о комсомольской работе в школе» (1975) [переведена и издана на молдавском языке в 1977 г. в Кишиневе, на латышском в том же году в Риге], «Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы» (1978, 1981, 1986) [переведена и издана на татарском языке в 1980 г. в Казани, на киргизском в 1980-м в г. Фрунзе, на литовском в 1982-м в Каунасе, на латышском в 1984-м в Риге], «Эмоциональная жизнь детского коллектива» (1978); Л.И. Уманского «Психология организаторской деятельности школьников» (1980).

Официальным признанием костромской научной школы исследований в области детского и юношеского движения стало Постановление ЦК ВЛКСМ в октябре 1979 года о присуждении премии Ленинского комсомола А.Н. Лутошкину и Л.И. Уманскому за цикл работ по психологии и педагогике воспитания молодежи.

1980-е годы стали временем обобщения, начатых в предыдущем десятилетии, исследований различных аспектов организации коллективных форм активности детских и юношеских сообществ. Этому были посвящены диссертационные работы А.Г. Кирпичника (1980), Н.М. Рассадина (1983), В.Г. Асафова (1985),

В.П. Ижицкого (1985), вышедшие в центральных издательствах книг и А.Г. Кирпичника и В.П. Ижицкого «Летние объединения старшеклассников» (1984), А.Н. Лутошкина «Эмоциональные потенциалы коллектива» (1988), Р.С. Немова и А.Г. Кирпичника «Путь к коллективу» (1988), межвузовский сборник научных трудов «Воспитание старшеклассников во временном комсомольском коллективе» (1989).

В 1983 году кафедра теории и методики воспитательной работы включает в научное обеспечение опытно-экспериментальной работы по организации деятельности сводных пионерских дружин и пионерских дружин малокомплектных школ в областной пионерской организации. Итоги, проведенной работы были представлены в 1987 году на тематической выставке «Опыт работы сводных пионерских дружин малокомплектных сельских школ Костромской области по развитию творческой активности школьников» в павильоне «Юные натуралисты и техники» ВДНХ СССР, а также на, состоявшейся в рамках выставки, Всесоюзной конференции по теме «Содержание, формы и методы работы сводных пионерских дружин по развитию творческой активности школьников» [6].

В 1986 году Костромской пединститут им. Н.А. Некрасова утверждает головной организацией по выполнению темы «Подготовка будущего учителя к работе с пионерской и комсомольской организациями в школе», включенной Министерством просвещения СССР в план-заказ научных исследований на XII пятилетку. Соисполнителями по теме определяются Ворошиловградский, Иваново-Франковский, Киевский, Новосибирский, Ташкентский, Тульский, Челябинский педагогические институты. Некоторые итоги выполненной работы отражены в сборнике научных трудов «Подготовка будущего учителя к работе с пионерской и комсомольской организациями», изданном в Костроме в 1990 году.

Конец 1980-х - начало 1990-х годов - период коренной перестройки всех сторон жизни общества и государства. Развернулся и активный процесс поиска новых путей развития детской организации страны. В этом процессе заметной была и позиция специалистов из Костромы. Преподаватели кафедры теории и методики воспитательной работы вместе с редакцией Всесоюзного научно-методического журнала «Вожатый»

инициировали и стали первыми участниками дискуссии «Пионерская наука: какой ей быть?», развернувшейся на страницах журнала в 1989-1990 гг. Итоги дискуссии были подведены на Всесоюзной конференции «Состояние и развитие науки о пионерской организации: проблемы и перспективы», состоявшейся в феврале 1990 года на базе молодежного лагеря «Волгарь» под Костромой. Участие в конференции приняли ученые и специалисты из научно-исследовательского института общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР, научно-исследовательского центра и кафедры теории и методики пионерской работы высшей комсомольской школы при И (К ВЛКСМ, педагогических институтов Вильнюса, Шауляя (Литва), Ленинабада (Таджикистан), Целинограда (Казахстан), Измаила, Запорожья, Дрогобыча, Нежина, Одессы, Симферополя (Украина), Минска, Ровно (Белоруссия), Брянска, Воронежа, Ижевска, Ленинграда, Липецка, Москвы, Ростова-на-Дону, Челябинска, и других, всего около 150 человек.

В обращении к участникам при открытии конференции, костромичи четко сформулировали свое понимание, сложившейся ситуации и цели научного форума: «Очевидно в самой науке, работающей на пионерскую организацию, имеются такие организационные, содержательные, методические проблемы, которые требуют критического и самокритического осмысления, выявления белых пятен в ее истоках, подходах, средствах, методах и т.д. Вынося на страницы всесоюзного журнала дискуссию о пионерской науке, нам хотелось, чтобы общими усилиями мы попробовали посмотреть, а изучается ли вообще научными методами у нас пионерская организация не как объект или инструмент воспитания в руках профессиональных, полупрофессиональных или любителей педагогов, а как реально существующее социальное явление - общественно-политическое, организованное объединение детей и подростков, своими действиями влияющее на какие-то стороны жизни общества, являясь его частью. Есть ли сегодня такая отрасль научного знания, которая именно с этих позиций изучает детскую организацию или, по крайней мере, могла бы изучать? Нет ли необходимости в выделении особого направления в исследованиях, которые не могут сегодня быть отнесены ни к одной из наук, которые традицион-

но изучают пионерскую организацию?» [9, с. 37].

Участники конференции в целом согласились с озабоченностью костромичей, поддержали аргументы о необходимости обновления научных знаний и концен туалных подходов к проблемам организации участия детей в жизни общества, высказались за создание добровольного сообщества исследователей, в центре внимания которого станет проблема детского движения [21].

В 1990-2000-х гг. костромичи принимают активное участие в учреждении и организации деятельности межрегиональной общественной организации «Ассоциация исследователей детского движения», вошли в состав ее руководящего органа. Костромская земля принимала 6 из 21 научных собраний Ассоциации. На них обсуждались такие значимые темы как: «Социальная роль и позиция взрослых в детском движении» (1993), «Детское движение: Практика и паука» (1996), «Методические системы в детском движении: опыт и результаты» (1999), «Всесоюзная пионерская организация: уроки истории» (2001), «Социокинетика: состояние и развитие науки о детском движении» (2004), «Постпионерское пространство: традиции и новации в детском движении» (2007). В 36 из 46 изданий Ассоциации опубликованы научные материалы авторов из Костромского вуза. Составлением и редактированием 16 книг вместе с вице-президентом Ассоциации Т.В. Трухачевой занимался профессор КГУ А.Г. Кирпичник.

В 1994 г. приказом Министра образования Российской Федерации в Костромском госуниверситете им. Н.А. Некрасова создается межвузовский центр по научно-методическому обеспечению социальной работы в сфере детского и молодежного движения. Его руководителем становится известный исследователь истории детского движения профессор Н.Ф. Басов. Межвузовскому центру принадлежит инициатива в проведении ежегодных совместно с комитетом по делам молодежи, департаментом образования и науки и другими заинтересованными организациями областных и межрегиональных научно-практических конференций, международных симпозиумов, семинаров или круглых столов по проблемам детского и молодежного движения. Наибольший резонанс вызвали научные собрания «Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений» (1994), «Подготовка спе-

Познание организованной активности детей в социуме

циалистов для социальной работы с детьми и молодежью» (1995), «Детские объединения в системе социальной воспитания» (1997), «Проблемы и перспективы развития детских и молодежных организаций Костромской области» (2002, 2003, 2004), «Формирование у подростков опыта обустройства общественной жизни» (2007).

Непрерывающийся с конца 1950-х годов опыт изучения общественной активности детей и юношества в составе общественных объединений, осуществление профессиональной подготовки организаторов работы с детьми и молодежью в вузе, преемственность исследовательской школы, позволила костромичам выработать концептуальные подходы, предложить научные идеи, выполнить разработки, привлекающие к ним внимание коллег-исследователей и практиков. Среди признанных специалистами: монографии Н.Ф. Басова «Теоретико-методологические проблемы исследования истории детского движения в России» (1997), В.А. Кудинова в соавторстве с А.Я. Лейкиным «Юная Россия: История Молодежной и детского движения в XX веке» (1998), коллективный доклад «Взрослые и детское движение» (1993), работа А.Г. Кирпичника «Участие детей в общественном движении: возможности, желания, условия» (2007) и другие. Важные аспекты исследования проблем детского движения отражены в кандидатских диссертациях О.С. Коршуновой «Политическая социализация подростков и способы ее педагогической коррекции» (1996), О.Д. Чугуновой «Детское общественное объединение как способ педагогического влияния на социальную активность подростков» (2000), С.В. Бойцовой «Отношение взрослых к современному детскому движению как социально-педагогический ресурс его развития» (2002).

Специалистам КГУ принадлежит инициатива в обосновании детского движения как формы самоорганизации детской активности, как процесса социального творчества равнозначных субъектов социального действия - детей и взрослых. В ходе исследований разработаны принципиально новые подходы к характеристике детского объединения как общественного формирования, его роли и значения в современном обществе, путях и способах взаимодействия с обществом и государством, оценке его социальных, социально-педагогических и педагогических потенциалов. Выработан новый взгляд на роль, по-

зицию, статус, функции взрослого в детском движении.

Познавая общественную жизнь детей в современном социуме, исследователи Костромского госуниверситета им. Н.А. Некрасова, учитывают новые реальности, сложившиеся в России. Государство перестало быть единственным и тотальным регулятором социальных процессов. В его действиях все больше просматривается направленность на создание условий для активной проявления гражданского общества в вопросах организации жизни страны и местных сообществ. В этом процессе большие надежды возлагаются на различные структурные образования гражданского общества, в том числе и детские общественные объединения.

Общественные объединения детей нуждаются в признании и осмыслении в качестве структурных образований гражданского общества, той его части, которая состоит из взрослых граждан, живущих, действующих, влияющих на реальное настоящее, а не только завтрашнее состояние дел в обществе и государстве. В этом своем качестве детские общественные объединения могут быть партнерами государственных органов и учреждений, общественных организаций взрослых в обустройстве общего пространства жизни.

Настаивая на таком понимании детских общественных объединений, мы не умаем значение многообразных детских формирований, образуемых в школах, учреждениях дополнительного образования и социальной защиты, в иных государственных, коммерческих, религиозных и прочих организациях. Эти формирования играют важную роль в развитии детей, воспитании их личности, подготовке к взрослой жизни. При этом, все они имеют общую особенность; созданы взрослыми для детей. Цели этих формирований, содержание деятельности, регламентация отношений, распорядок жизни заданы детям извне, а если и предполагают детское участие в организации жизнедеятельности, то в ограниченных рамках делегирования определенных функций. При самых совершенных педагогических технологиях ребенок в этих формированиях — объект обучения, воспитания, заботы, влияния, потребления всевозможных услуг.

Детские общественные объединения основываются на стремлении главных его участников - детей «принимать участие в улучшении окружа-

ющей жизни, думать над тем, как это сделать» (Н.К. Крупская). Для таких объединений, как для всех общественных, важной особенностью является выработка целей «изнутри», регулирование совместно принятым уставом, принципом выборности, зависимостью руководства от руководимых (А.И. Пригожин). Для них характерно самовыражение подростков в желанных позициях деятеля, преобразователя, открывателя, охранителя, творца, созидателя.

Детским общественным объединениям принадлежит явный приоритет в возможности приобретения взрослеющими гражданами реального опыта солидарного участия в обустройстве общественной жизни и общественно-приемлемых способов социального самоутверждения, освоения опыта общественного самоуправления и социальной ответственности.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф. Научно-исследовательские аспекты истории детского движения в России: методология, историография, источниковедение (нач. XX в. - 90-е гг.): Автореф. дис. ... доктора пед. наук. - М., 1997.
2. Взрослые и детское движение: Доклад Костромского отделения Ассоциации исследователей детского движения / Кирпичник А.Г., Басов Н.Ф., Емелина Н.Е. и др. - Кострома, 1993.
3. Возжаева Е.И., Коришкова О.С. Детское движение в современной России // Детские общественные объединения Российской Федерации: Справочник. - М.: Логос, 2004. - С. 13-44.
4. Воронина К.А. Наш истпед: воспоминания декана. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
5. Всесоюзная пионерская организация: уроки истории. Научная дискуссия. Материалы для обсуждения / ред. и сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. - Кострома, 2001.
6. Гурьянова М.П. Конференция на ВДНХ СССР 11 Начальная школа. - 1987. - № 10. - С. 78-80.
7. Детское движение: словарь-справочник. Издание 2-е, переработанное и дополненное / сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. - М., 2005.
8. Зори советской пионерии: Очерки по истории пионерской организации (1917-1941) / сост. В.Г. Яковлев. - М.: Просвещение, 1972.
9. Кирпичник А.Г. Есть ли такая отрасль знания? // Методические системы в детском движении: опыт и результаты: Конференция-семинар, 15-18 ноября 1999 г. - Кострома, 1999. - С. 36-39.
10. Кирпичник А.Г. Участие детей в общественном движении: возможности, желания, условия [научный отчет]. Инструментарий исследования // Социальные ресурсы детского движения Москвы: Материалы исследования и опыт. В 2-х частях. Часть I: Материалы исследования / Комитет общественных связей г. Москвы. - М., 2007.
11. Кудинов В. А. Общественные движения и организации детей и молодежи в России в XX веке: Автореф. дис. ... доктора историч. наук. - СПб., 1994.
12. Методические системы в детском движении: опыт и результаты: Конференция-семинар, 15-18 ноября 1999 г. - Кострома, 1999.
13. Миценгендлер С.М. Быть пионерским факультетам // Вожатый. - 1967. - № 1.
14. Миценгендлер С.М., Морев К.А. Пионерское движение и время: (наши предложения). - Кострома, 1966.
15. Некоторые аспекты научно-методического обеспечения региональной системы детских общественных объединений / под ред. Н.Ф. Басова. - Кострома: КГПУ, 1999.
16. Пионерская наука: какой ей быть? / Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Захарова П.С. и др. И Вожатый. - 1989. - № 9. - С. 36-40.
17. Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений: Материалы докл. и выступлений на Всероссийской науч.-практ. конференции. Кострома, 14-16 ноября 1994 г. / отв. ред. Н.Ф. Басов. - Кострома, 1994.
18. Региональная социально-педагогическая система детских организаций и объединений: социальная роль и позиция взрослых / Кирпичник А.Г., Басов Н.Ф., Рассадин Н.М. - Кострома: КГПУ, 1996.
19. Социокинетика: состояние и развитие науки о детском движении. Расширенное заседание совета Ассоциации исследователей детского движения. Кострома, 13-15 сентября 2004 г. Материалы для обсуждения // сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. - Москва-Кострома, 2004.
20. ТИМ: Информационный бюллетень / ред.

Политическое воспитание школьников в транзитивном обществе.

Т. Трухачева; отв. за вып. А. Кирпичник. - Кострома, 1995. - № 1.

21. Точка зрения / сост. Т.В. Трухачева. - Ивано-ново: Изд-во «Рабочий край», 1990.

22. *Фельдштейн Д.И.* Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. - 2002. - № 1. - С. 9-20.

23. Формирование у подростков опыта обустройства общественной жизни: Сб. материалов науч.-практ. конференции. Кострома-Нерехта, 28-29 мая 2006 г. / под ред. А.Г. Кирпичника; сост. Т.Ф. Асафова, Б.В. Куприянов. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

24. *Яковлев В.Г.* В помощь изучению курса

«История Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И.Ленина». Вып. I: История пионерского движения в СССР как предмет⁴ научного исследования и как учебный предмет. — Кострома, 1969.

25. *Яковлев В.Г.* В помощь изучению курса «История Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И.Ленина». Вып. II: Введение. Предмет, источники и методы истории пионерского движения. - Кострома, 1969.

26. *Яковлев В.Г.* Основы методики научно-педагогических исследований в области пионерского движения: Учебно-методические материалы. - Кострома, 1969.

О. С. КОРШУНОВА

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кардинальные трансформации в политическом устройстве страны, ее социально-экономическом развитии в 90-е годы XX века предопределили мощный сдвиг в общественном сознании, повлекли серьезные изменения государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи, и, по сути, создали естественную и грандиозную по масштабам проблемную ситуацию в системе образования, связанную с деформацией стратегии государства в процессе воспроизводства политических ценностей общества, спровоцировавшую разрыв преемственности в трансляции политической культуры в динамике поколений.

Суть возникшей в конце века проблемы можно было выразить в следующих вопросах: Каким образом происходит политическое развитие человека, если власть и школа самоустраиваются от всякого осознанного влияния на этот процесс? И какой должна быть позиция педагогов в политической социализации личности в условиях сложной, противоречивой эволюции общества - в гражданское состояние, а государства - в правовое?

Поиск ответов на поставленные вопросы обусловил необходимость изучения естественного процесса политического становления индивида, в том числе, роли и места целенаправ-

ленной составляющей в политической социализации личности. При разработке инструментария для предварительных исследований мы опирались на следующие методологические посылы: общефилософские положения о политике как «направлениях и способах деятельности социальных групп в отстаивании своих интересов и удовлетворении своих потребностей с помощью разнообразных средств, среди которых главную роль играет власть» [2, с. 244]; идеи о демократии как государственном устройстве, «когда ради общей пользы правит большинство» [1, с. 457]; о ценностях демократии, измеряемой степенью участия каждого гражданина в политическом процессе; об особенностях политического процесса в демократическом обществе, ключевыми характеристиками которого являются «непредопределенность и негарантированность результатов», что связано, прежде всего, со свободой личности на политический выбор [10, с. 3-5]; философские воззрения и психологические теории, раскрывающие диалектический характер взаимодействия личности и общества, смысл которого выражен в формуле «Он (человек-О.К.) ... познает мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя» [11, с. 282]; представления философов, социологов, психологов о вхождении человека в мир политики как раз-

нофакторном, многоуровневом процессе, в котором исключительная роль принадлежит первому этапу в жизни индивида - детству; положения Конвенции о правах ребенка, впервые в истории человечества юридически закрепившей экономические, социальные, политические, гуманитарные права детей, обязательные для исполнения странами-участниками договора; идея гуманизма, провозглашающая самоценность человека; положения об активности личности в собственном самостроительстве; диалога во взаимодействии педагогов и воспитанников; личностно-деятельностного подхода в воспитании.

В ходе пилотажных исследований политической социализации детей в 1991-1994 гг., в которых в общей сложности приняли участие 879 подростков, мы пришли к выводу о том, что, во-первых, политическое развитие детей - объективный, противоречивый, независимый от желания конкретных взрослых, процесс, развертывающийся под воздействием как внешних, так и внутренних факторов, результатом которого является перевод политической культуры общества, его различных групп в индивидуальную форму существования. В этом процессе школа занимает лишь пятое место, уступая таким социальным институтам и структурам, как семья, различные средства массовой коммуникации, прежде всего, телевидение, общество сверстников. Во-вторых, для политической социализации подростков (ее психологической и институциональной сторон) характерны ярко выраженные специфические особенности. В-третьих, существенно различными являются политические проявления ребят, занимающих активную позицию в общественной жизни, в отличие от тех, кто не проявляет интереса к этой сфере жизни и ведет себя пассивно.

Суть рабочей гипотезы исследования заключалась в следующем. Политическое становление личности определяется широким спектром ее взаимодействия с политической сферой общественной жизни. Следовательно, адекватным возможностям школы и соответствующим интересам личности и общества является участие педагогов в процессе политической социализации подростков в форме педагогической коррекции, основными условиями которой выступают проблемно-сфокусированное общение; протополитическая деятельность; индивидуально-коррекционная работа педагогов, снимающая крайности

в личных ориентациях подростков.

Для проверки выдвинутых предположений о характере, особенностях политической социализации детей подросткового возраста в мае 1994 г. был осуществлен социологический опрос учащихся Костромской области, в котором приняли 602 человека, а также проведена экспериментальная работа на базе ряда школ г. Костромы, в лагере ФДПО Костромской области «Соколенок», где моделировались условия педагогической коррекции политической социализации подростков и апробировались способы ее реализации.

В апреле 1996 г. была защищена кандидатская диссертация «Политическая социализация подростков и способы ее педагогической коррекции», в рамках которой нашли обоснование следующие теоретические позиции.

В подростковом возрасте происходит активный процесс взаимодействия детей с социальными агентами и институтами, прямо или косвенно связанными с политикой. В результате этого взаимодействия у подростков складывается определенная картина мира политики, включающая в себя информированность о политических событиях, институтах, характере взаимоотношений между ними; формируется пристрастность (эмоциональное отношение) к событиям, политическим субъектам, институтам власти; вырабатываются установки относительно собственной активности в отдельных формах политической жизни. По данным исследований, около 90-95% подростков имеют определенные представления о политических явлениях, осведомлены о событиях в стране и за рубежом. У большинства из них эти познания носят случайный, неосознанный, эпизодический характер. Устойчивый интерес к политической сфере жизни общества обнаруживают 25% детей. Для политического сознания подростков характерны: широта охвата политических реалий, политизация, институционализация, персонализация, избирательность и индивидуализированность, пристрастность, неустойчивость, противоречивость, активность, остро критическая направленность восприятия политических событий и явлений как внутри страны, так и за рубежом, поляриность оценок деятельности политических лидеров, партий, государственных органов; динамика в зависимости от пола, возраста, места жительства. У части подростков в политических отношениях про-

Политическое воспитание школьников в транзитивном обществе

являются тенденции правового нигилизма, крайнего индивидуализма, политического экстремизма, кроме того, в будущем возможно сохранение у большинства школьников пассивного отношения к политическим явлениям.

В условиях формирования правового государства и гражданского общества, развития непредсказуемого и непредопределенного по своим результатам политического демократического процесса, реальной монополизации роли власти в политическом становлении граждан, признания в обществе высшей социальной ценностью прав и свобод детей, в том числе политических, а также в условиях объективной ограниченности возможностей педагогических коллективов оказывать определяющее влияние на формирование политической культуры детей и юношества наиболее приемлемой формой участия педагогов в политическом развитии подростков является педагогическая коррекция их политической социализации. Педагогическая коррекция политической социализации - это взаимодействие педагогов и детей, при котором сохраняется и поддерживается индивидуально своеобразный путь политического становления личности, исключается прямое или косвенное принуждение к выбору политических идей, пристрастий, форм поведения, но вносятся частичные изменения в процесс освоения подростком общественной жизни, направленные на отражение в его сознании многообразия политических явлений и течений, подготовку личности к осознанному самостоятельному выбору индивидуальной политической позиции. Педагогической коррекции политической социализации подростков реализуется через организацию проблемно-сфокусированного общения, протополитической деятельности и индивидуально-коррекционную работу.

Проблемно-сфокусированное общение - это активный взаимообмен мнениями по поводу фактов, явлений, имеющих неоднозначную трактовку, т.е. предметом общения подростков и педагога являются проблемы социально-политического характера, вопросы, темы, исключающие односторонность анализа и предполагающие широкую межлобную их обсуждения. Реализация проблемно-сфокусированного общения осуществляется через способы обращения к проблеме, создания единого смыслового поля, сохранения единого психологического простран-

ства [8].

Протополитической деятельностью мы называем доступную подросткам, совместную, демократически устроенную деятельность по обустройству и улучшению собственной жизни в образовательном учреждении, детских и подростковых общественных организациях, в микросоциуме, обеспечивающую формирование умений правового взаимодействия и участия в социальном творчестве. Такая социальная деятельность сохраняет существенные характеристики политической, ограждая от прямого участия во властных отношениях, и конституирует личность как субъекта социального действия. Протополитическая деятельность реализуется с помощью способов ее организации и стимулирования [Там же]. Достижение результативности педагогической коррекции невозможно без учета такого важного условия, как индивидуально-коррекционная работа, которая рассматривается как осуществление индивидуально-личностного подхода в организации проблемно-сфокусированного общения и протополитической деятельности в рамках группового и фронтального взаимодействия, а также как непосредственное взаимодействие воспитателя с конкретным подростком. Способы педагогической коррекции политической социализации педагог в этом случае адаптирует к индивидуальности ребенка, особенностям его политического становления.

Дальнейшая разработка проблемы осуществлялась в направлении исследования динамики политической социализации детей различных возрастных групп в фокусе социально-экономических, политических преобразований в стране. В октябре 2000 г. был осуществлен социологический опрос детей и молодежи Костромского региона в возрасте 10-19 лет, участниками которого стали 1120 человек. В 2000 г. под нашим руководством было проведено исследование политической социализации детей 3-7 лет в одном из дошкольных образовательных учреждений г. - Костромы, в котором приняли участие 75 человек. Исследованием политической социализации детей младшего школьного возраста в октябре - декабре 2002 г. было охвачено 536 человек 7-10-ти лет, учащиеся 2-х-3-х классов 10 общеобразовательных учреждений различных типов. Эти исследования позволили выявить специфику политического развития детей дошкольного, младшего школьного [6], юношеского [7] возрастов,

определить место каждого этапа в процессе политического развития индивида, сравнить характеристики психологической, институциональной сторон политической социализации подростков, содержание их политической субкультуры в динамике социально-экономических, политических изменений, происшедших в масштабе страны за 90-е годы.

Следующее направление в перспективной разработке проблемы было связано с определением специфики политической социализации и возможностей ее педагогической коррекции в условиях школы, в детских общественных организациях. В рамках деятельности общественной организации ученых «Ассоциации исследователей детского движения» мы предприняли исследование, связанное с изучением сущности детских общественных объединений, с определением современного состояния детского движения в России. Под детским общественным объединением мы понимаем добровольное детское формирование (70% или 100% детей), в которое объединились подростки самостоятельно или вместе со взрослыми для осуществления приоритетно общественно значимой и организаторской деятельности, конституирующей их как субъектов социального действия [4, с. 30]. В 2002 г. мы приняли участие в исследовании, инициированном Департаментом по молодежной политике Министерства образования Российской Федерации, результатом которого явилась характеристика современного состояния детского движения в нашей стране [3]. Поскольку большинство существующих детских общественных объединений развивается на методическом фундаменте Всесоюзной пионерской организации им. В.И. - Ленина, политической организации детей Советского Союза, постольку определенное место в исследованиях заняла проблема преемственности идей в эволюции детских общественных объединений и организаций на постсоветском пространстве [9].

Новый шаг в исследовании приоритетной проблемы был сделан в 2003 г. и выразился в разработке классификации детских объединений по отношению к политике [5].

В настоящее время актуальность проблемы политического воспитания детей и молодежи несколько не снижается, поскольку это направление воспитания существует как скрытый вид воспитательной деятельности, все в большей

степени «растворяется» или «капсулируется» среди других направлений в рамках гражданского воспитания, интегрирующего, если учитывать точки зрения различных авторов, патристическое, нравственное, правовое воспитание, педагогическую деятельность, направленную на формирование культуры межнациональных отношений, планетарного мышления и пр.

Ближайшие планы исследования требуют завершения описания политического становления человека в детстве и юности и логики развития протополитической деятельности на каждом возрастном этапе, обобщения и систематизации достижений зарубежной и отечественной науки и практики в решении проблем политического воспитания детей и юношества в исторической ретроспективе, интеграции результатов субдисциплинарных исследований политической социализации личности в систему знаний педагогической науки на методологических основаниях последней, обоснования необходимости объединения усилий государственных и общественных институтов при учете их специфики в реализации целей и задач политического воспитания, сочетания их потенциалов в создании условий для развития юных граждан как цивилизованных участников демократических социально-политических отношений.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Сочинения в 4-х т. Т. 4/ АН СССР; Пер. с древнегр. Н.В.Брагинской и др.; Редкол.: М.Б.Митин (пред.) и др. - М.: Мысль, 1984.-830 с.
2. *Бородкин Ф.М.* Социальная политика: власть и перестройка // Постигение: Социология. Социальная политика. Экономическая реформа / Ред.-сост. Ф.М. Бородкин, Л.Я. Косалс, Р.В. Рывкина. - М.: Прогресс, 1989. - С. 241-263.
3. *Возжаева Е.И., Коршунова О. С.* Детское движение в современной России (по материалам, предоставленным органами по делам молодежи субъектов Российской Федерации департаменту по молодежной политике Министерства образования Российской Федерации) // Детские общественные объединения Российской Федерации: Справочник. - М.: Логос, 2004. - С. 13 - 44.
4. Детское движение. Словарь-справочник/ Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Коршунова О.С.,

Трухачева Т.В., Уманский А.Л. и др.; ред. — сост. Т.В. Трухачева. - М. - Мн., 1998. - 183 с.

5. *Коришнова О.С.* Детские общественные объединения в политической жизни общества / Под ред. А.Г. Кирпичника. - Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2003. - 52 с.

6. *Коришнова О.С.* Мир политики в восприятии младших школьников: (Особенности политической социализации детей младшего школьного возраста). Информационно — методические материалы / Под ред. А.Г. Кирпичника. - Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2003. - 100 с.

7. *Коришнова О.С.* Политическая сфера жизни общества: факторы влияния, особенности восприятия, формы проявления в подростковом и юношеском возрасте: (Проблемы политичес-

кой социализации детей и молодежи Костромской области) / Под ред. А.Г. Кирпичника. В 2-х частях. - Кострома, 2000. - Часть 1. — 58 е.; Часть 2. - 80 с.

8. *Коришнова О.С.* Политическое воспитание школьников: педагогический анахронизм или актуальная проблема? // Народное образование. - 2002. - № 5. - С. 170-180.

9. *Коришнова О.С.* Уроки для развития современных детских общественных объединений // Теория, история, методика детского движения/сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. - Выпуск VIII. - М., 2007. - С. 90-103.

Ю.Панарин А.С. Политология. Учебник. - М.: «Проспект», 1998. - 408 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1989. - 488 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Л. Н. ВАУЛИНА, Г. ШТРАССЕР

ШКОЛА ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Научно-исследовательская лаборатория межкультурных исследований создана в ноябре 2005 г. Целью ее основания является улучшение научно-исследовательской работы в области межкультурной коммуникации и привлечение зарубежных исследователей к разработке вопросов межкультурной коммуникации.

Лаборатория явилась результатом многолетнего сотрудничества Российско-Германского Центра культурно-образовательных связей и программ со специалистами Евангелического университета прикладных наук г. Дармштадт в рамках межправительственной Программы им. Александра Герцена, одним из основных направлений которого была межкультурная социальная работа.

Актуальность данного аспекта сотрудничества обусловлена необходимостью осмысления теоретико-методических основ, способных обеспечить более высокую эффективность межкультурного взаимодействия в условиях динамичности современного мира и социальной мобильности населения. Для этого требуется теоретическое изучение и методическое обеспечение процесса формирования навыков межкультурного взаимодействия взрослых и детей в поликультурном пространстве.

Мероприятия по Программе им. Александра Герцена объединили преподавателей факультета иностранных языков и Института педагогики и психологии КГУ им. Н. А. Некрасова, учителей немецкого языка, психологов и социальных педагогов школ г. Костромы и Костромской области для участия в:

- семинарах по проблемам межкультурной коммуникации;
- реализации программ Российско-Германского Центра культурно-образовательных связей и программ;
- проекте «Еврошкола» с направлениями «Немецкий язык» и «Межкультурное обучение»;

- разработке и реализации программы летнего детского оздоровительного лагеря «Цветной мир» для учащихся «Еврошколы».

По истечении Программы им. Александра Герцена группа активных участников проекта продолжила поиск путей взаимодействия по межкультурной тематике. Работа сосредоточилась в основном на НИР студентов, обмене студентами и организации международных научно-практических конференций. Еще при отсутствии официального документа об открытии лаборатории в 2005 г. были проведены международная неделя «Диалог культур - культура диалога» и международная научно-практическая конференция «Региональные особенности социальной адаптации мигрантов».

Германская сторона, в свою очередь, приглашала преподавателей КГУ им. Н. А. Некрасова к участию в своих международных неделях, а студентов - для работы над дипломными проектами.

Учитывая актуальность межкультурных исследований, а также заинтересованность и уже имеющийся опыт сотрудничества коллег, было принято решение о создании совместной лаборатории при Российско-Германском Центре культурно-образовательных связей и программ.

Инициаторами создания НИЛМИ и научными руководителями стали бывшие координаторы Программы им. Александра Герцена - авторы данной публикации. В НИЛМИ как с российской, так и с германской стороны вошли представители разн. спец. специальностей, подтвердив тем самым междисциплинарный характер межкультурной коммуникации как науки.

НИЛМИ объединила впоследствии не только специалистов КГУ им. Н. А. Некрасова и Университета прикладных наук г. Дармштадт, но и Варшавского университета и университета г. Познань (Польша), Минского лингвистического университета и Могилевского государственного

Школа диалога культур

ного университета им. Л. А. Кулешова (Беларусь), Харьковского государственного университета им. В. Н. Каразина (Украина), университета г. Кассель, университета прикладных наук г. Лудвигсбург, университета г. Грайфсвальд, университета г. Хайдельберг и Управления образования г. Бебра (проект «Обучающиеся регионы») (Германия).

Члены НИЛМИ проводят исследования по следующим направлениям:

- сравнительное литературоведение в межкультурном аспекте;
- межкультурный диалог в сравнительных исследованиях религий;
- межкультурная социальная работа;
- духовные практики в межкультурном аспекте;
- семиотика межкультурного дискурса;

- фразеология как маркер национально-культурного сознания;

- воспитательные системы поликультурных обществ.

Некоторые идеи и результаты исследований просматриваются в приведенных далее публикациях и тематике мероприятий международных недель (таблица 1).

Обозначим основные направления деятельности НИЛМИ в настоящий момент.

1. Развитие инфраструктуры международной деятельности КГУ им. Н. А. Некрасова; поиск новых научных направлений сотрудничества с зарубежными партнерами.

Деятельность НИЛМИ вызвала интерес зарубежных специалистов и инициировала подписание договоров о сотрудничестве со следующими университетами:

СТРАНА	ВУЗ	ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ В ВУЗЕ-ПАРТНЕРЕ	КООРДИНАТОР НИЛМИ
Беларусь	Минский государственный лингвистический университет	кафедра культурологии; кафедра педагогики	Н. П. Шибаева
	Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова	Центр русского языка; факультет иностранных языков	Н. П. Шибаева
Болгария	Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского	Центр межкультурной коммуникации	Л. Н. Ваулина
Германия	Университет г. Кассель	Научный центр «Восток-Запад»	Л. Н. Ваулина
	Университет прикладных наук г. Лудвигсбург	Международный отдел	Л. П. Ваулина
Украина	Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина	Центр международного образования	Т. М. Денисова
В разработке находятся договоры с польскими коллегами:			
Польша	Университет г. Познань	Институт прикладной лингвистики	О.Н.Иовосельцева
	Университет г. Варшава	Институт профилактики, девиантного поведения и ресоциализации	О. Б. Скрыбина

Межкультурная коммуникация

НИЛМИ инициировала создание еще одного центра в КГУ им. Н. А. Некрасова. На международной неделе 2007 г. «Диалог культур - культура диалога» состоялось открытие Центра славянских языков и культур, целью которого является распространение славянских языков и культур в России и русского языка и культуры в славянских и других европейских государствах, содействие установлению контактов между российскими и славянскими специалистами в различных областях деятельности. Центр находится в стадии становления. Тесное сотрудничество развивается с коллегами из университета им. Палацкого г. Оломоуц (Чехия). Руководитель Центра славянских языков и культур - декан филологического факультета КГУ им. Н. А. Некрасова М. А. Фокина.

2. Популяризация идей конструктивного межкультурного взаимодействия через проведение международных недель:

2005 г. - Диалог культур - культура диалога;

2006 г. - Межкультурное взаимодействие: проблемы и перспективы;

2007 г. - Диалог культур - культура диалога;

2008 г. - Диалог культур - культура диалога.

Опыт проведения международных недель свидетельствует не только о возрастающем интересе и расширении числа участников, но и качественном изменении содержания профессионального международного общения. Рассмотрим некоторые параметры. Так, в следующей таблице представлены данные по количеству участников:

!	2006 г.	2007 г.	2008 г.
Всего участников	440	476	848
	+	г	+
	163	184	50
;	(участники олимпиад)	(участники олимпиад)	(участники олимпиад)

Наблюдается четкая тенденция увеличения общего количества участников в предлагаемых мероприятиях, что являлось изначальной целью проведения международных недель. НИЛМИ руководствовалась необходимостью актуализации вопроса о целесообразности подготовки студентов к межкультурному диалогу со своими российскими и зарубежными сверстниками. Как свидетельствуют данные таблицы, в 2008 г. значительно изменился профиль международной недели. Если раньше примерно третью часть от общей численности составляли студенты и школьники, участвовавшие в олимпиадах по иностранным языкам, то в этом году студенты стали активными участниками всех мероприятий международной недели. Разнообразнее стали и формы проведения этих мероприятий. Если на первых международных неделях активнее были лингвисты и филологи, то международная неделя - 2008 отличается тем, что расширилась тематика предложенных на обсуждение вопросов (таблица 1).

3. Участие в научных собраниях вузов-партнеров по НИЛМИ.

Хорошей традицией стало участие членов ла-

боратории в научных собраниях вузов-партнеров. Не только зарубежные коллеги активно задействованы в международных неделях в КГУ им. Н. А. Некрасова, но и костромичи являются постоянными участниками международных научно-практических конференций в Варшаве, Минске, Оломоуце и Харькове, о чем свидетельствуют некоторые из публикаций:

Ваулина Л. И. Интеркультурное воспитание школьников / Миграция, поддержка, межкультурная коммуникация / Под ред. Д. Лалак. - Варшава: \Уу(1а\уtc1\УО Акаёеппс&е «/ак», 2007.

Скрябина О. Б. Интеграция мигрантов в России (на примере Костромской области) / Миграция, поддержка, межкультурная коммуникация / Под ред. Д. Лалак. - Варшава: %У<1а\уtcС\уо АкаёегшсЬе «2ак», 2007.

Ваулина Л. Н. Пословицы как средство формирования межкультурной компетентности / Материалы международной конференции «XIX Оломоуцкие дни русистов» 30 августа - 1 сентября 2007. - Оломоуц, 2007.

Фокина М. А. Паремии в русской повествовательной прозе XIX -XX веков / Материалы международной конференции «XIX Оломоуцкие

Школа диалога культур

дни русистов» 30 августа - 1 сентября 2007. - Оломоуц, 2007.

Ваулина Л. И. Формирование межкультурной компетентности через использование компьютерных технологий / Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе: Межпредметные связи: тезисы XI международной научно-практической конференции - Харьков: ХООО «НЭО «ЭкоПерспектива», 2007.

Денисова Т. М. Художественный текст и его роль в обучении иностранному языку / Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе: Межпредметные связи: тезисы XI международной научно-практической конференции-Харьков: ХООО «НЭО «ЭкоПерспектива», 2007.

Шибалева Н. П. Учет ценностей социального взаимодействия в процессе формирования межкультурной компетенции у студентов факультета иностранных языков / Межкультурная коммуникация: теория и практика: материалы международной научной конференции, Минск, 18-19 октября 2007 г./ Е. Г. Задворная (отв.ред.). - Минск: МГЛУ, 2007.

Скрябина О. Б. Социальная работа с молодыми мигрантами в России/ ПШЕ§тася лу 5^тес1е ро\У8гесЪпе] пп§гаср. О\луаТе ру!аша реда^оеЦа 5ро1есгеЗ/ под ред Я. Сурцукивикс, М. Кулеса. — Варшава: Варшавский университет, 2008.

4. Публикация результатов исследований.

Денисова Т. М. Современная короткая история в обучении немецкому языку в межкультурном аспекте: учебно-методическое пособие (2006).

Счастливого пути! Оиле Яел8е!: практическое пособие для выезжающих в Германию / Л. Н. - Ваулина, Т. М. Денисова, Т. А. Казначеева, О. Н. Новосельцева, И. Г. Самойлова (2006).

Шибалева Я. П. Анализ художественных текстов на занятиях по практике немецкого языка: методическое пособие. Практический курс немецкого языка (2008).

(см. также п. 8)

Начато издание серии «Лаборатория межкультурных исследований»:

Там 1. Ваулина Л., Штолль Ф., Штрассер Г. Понятия и значения: словарь терминов в сфере межкультурной коммуникации. — Кострома - Дармштадт, 2006.

Том 2. Ваулина Л. Н. 1п1егки1илгеПе

§егшЫшепш& дп ОаР-ЦтегпсЫ = Межкультурная сенсбилизация при обучении немецкому языку как иностранному: учебное пособие. - Кострома - Дармштадт, 2007 (лауреат конкурса Фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу 2007 в номинации «Иностранные языки»).

Том 3. Находится в работе, но будет завершен в 2008 г.

В журнале «Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова», серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика», с 2006 года ведется рубрика «Межкультурная коммуникация». За прошедший период в ней опубликованы следующие материалы:

Ваулина Л. Н. Межкультурная коммуникация в социальной сфере (2006).

Ваулина Л. Н. Межкультурное взаимодействие: теория и практика (2006).

Березун Е. Ю., Гайдарова Е. В., Иорданова Н. А. Формирование умений и навыков межкультурного общения в процессе обучения русскому языку как иностранному (2007).

Ваулина Л. И. К вопросу о становлении межкультурной коммуникации в России (2007).

Денисова Т. М. Роль аутентичных художественных текстов в формировании межкультурной компетенции при обучении иностранному языку (2007).

Казначеева Т. А. Концепт «§епш\$ 1оѢ» в межкультурном аспекте (2007).

Келер-Оффирски А. Травмированные мигранты: причины и последствия (2007).

Кубон-Гильке Г. Вклад коммуникативной психологии в понимание интеракционных процессов в мультикультурном взаимодействии на примере теорий о схемах (2007).

Кумбрук К. Эмпатия и толерантность в транскультурной коммуникации предприятий (2007).

Лачок Д., Рыхлища-Марашек К. Поляки и россияне - дистанции и сближение в контексте межкультурного образования (2007),

Павильч А. А. Развитие идеи природной детерминированности межкультурных различий в культурологическом знании (2007).

Пильх Т. В поисках аксиологического фундамента европейского сообщества (2007).

Самойлова И. Г., Булатова И. А. Образ личной экономической ситуации студептов-мигрантов (2007).

Шнайдер У. Иммиграция — языковая компе-

тенция - интеграция в Германии (2007).

Шнайдер У. Личности как пред-образы. Размышления и опыт о роли «знаменитых личностей» в межкультурном диалоге (2007).

Штрассер Г. Вклад коммуникативной психологии в понимание интеракционных процессов в мультикультурном взаимодействии на примере теорий о схемах (2007),

Ашенбрэннер-Вельяманн Б. Рамочные условия межкультурного и межрелигиозного диалога во времена глобализации (2008).

Ваулина Л. Н., Баркова К. В. Тематические особенности миграционной литературы Западной Германии (2008).

Денисова Т.М. Изучение культуры - основа развития межкультурного общения (2008).

Кумбрук К., Штрассер Г. Из опыта проведения межкультурного тренинга (2008).

Новосельцева О. Н. Концепт «дача» в повести Владимира Каминера «Моя жизнь на даче» (2008).

Павтуч А. А. Интерпретация межкультурных различий в поэтическом дискурсе (2008).

Скрябина О. Б. Толерантность как основа подготовки студентов к межкультурной социальной работе (2008).

Шнайдер У. Исследование P18A в области образования и проблемы миграции (2008).

5. Межкультурные тренинги.

Межкультурные тренинги направлены на формирование и совершенствование умений и навыков конструктивного межкультурного взаимодействия в условиях общения с представителями других дингвокультур. Руководителями тренинга являются коллеги из Германии. Первые циклы прошли в мае и сентябре 2008 г. Последующие состоятся в январе, мае, сентябре 2009 г. Участниками тренинга стали преподаватели и студенты немецкого отделения факультета иностранных языков, Института педагогики и психологии и Института экономики КГУ им. Н. А. Некрасова. Межкультурная подготовка в современных условиях важна не только в студенческой аудитории. Трудовые коллективы состоят из представителей различных лингвокультур. Поэтому студентам был также предложен курс «Межкультурный подход в работе с персоналом».

Германские коллеги из Дармштадта и Касселя апробируют и адаптируют уже созданные ими

программы под российскую аудиторию и исследуют культурно обусловленную специфику программ межкультурных тренингов. Данное направление должно стать основой для подготовки мультипликаторов - тренеров по межкультурной коммуникации.

6. Научно-исследовательская работа студентов.

- научные кружки.

НИЛМИ ставит в качестве одной из основных задач привлечение студентов к научно-исследовательской работе. На протяжении всего периода существования НИЛМИ эффективно функционируют студенческие научные кружки. В качестве примера результативности этого направления можно привести:

- исследование Д. А. Анкудиновой, занимавшейся изучением немецкой лексики в сфере высшего образования в контексте Болонского процесса; студенткой была защищена дипломная работа «Интернационализмы в современном немецком языке (на примере лексики сферы высшего образования)». В настоящий момент исследование продолжается в аспирантуре при кафедре теории языка и перевода ЯГПУ им. К. Д. Упгинского;

- участие студентов в научных собраниях, публикации результатов научной работы и участие в конкурсах на лучший реферат по тематике международных недель. Особенно активны студенты филологического, юридического, факультета иностранных языков и Института педагогики и психологии.

? стажировки студентов для работы над дипломными проектами. Из КГУ им. Н. А. Некрасова в Дармштадт выезжали студенты немецкого отделения факультета иностранных языков и Института педагогики и психологии:

1). Пахолкова Н. - факультет иностранных языков, тема «Особенности терминологии в сфере межкультурной коммуникации»;

2), Голенкова Н. - факультет иностранных языков, тема «Словообразовательные модели терминологической лексики в сфере межкультурной коммуникации в современном немецком языке»;

3). Устищенко А. - Институт педагогики и психологии, тема «Социальная работа: аспекты межкультурного взаимодействия»;

4). Баркова К. — факультет иностранных языков

Школа диалога культур

ков, тема «Лексико-семантические особенности современной немецкой миграционной литературы».

Во время пребывания на летних языковых курсах в Германии как победители межвузовской олимпиады по немецкому языку, проводившейся Российско-Германским Центром культурно-образовательных связей и программ КГУ им. Н. А. Некрасова в рамках международных недель, над дипломными проектами работали студентки Института педагогики и психологии:

- Дорофеева Н. в университете г. Кетен (тема «Социокультурная реабилитация детей с ограниченными возможностями»);

- Дубова О. в университете г. Потсдам, а позднее во время семестровой стажировки в университете «Виадрина» г. Франкфурт-на-Одере (Тема «Кросс культурные исследования ценностных ориентаций российских и немецких студентов»).

Некоторые студенты по окончании вуза продолжают свои исследовательские проекты в аспирантуре. Вслед за обучающейся в аспирантуре ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Д. А. Анкудиновой в этом году в аспирантуру КГУ им. Н. А. Некрасова по специальности «Русский язык» поступает К. А. Баркова. Эта работа будет выполняться в рамках НИЛМИ в сотрудничестве коллегами из университета г. Грайфсвальд, Германия.

У зарубежных студентов в настоящий момент меньше возможностей работы над дипломами в Костроме из-за отсутствия знаний русского языка. Но, тем не менее, на протяжении двух лет Евангелический университет прикладных наук г. Дармштадт уже представляли студентки Катрина Греб и Ульрике Бёс с дипломным проектом «Ценностные ориентации молодых женщин в Германии и России».

7. Обмен студентами.

На протяжении нескольких лет студенты из Дармштадта со специализацией по межкультурной коммуникации посещают Кострому. Последние два года превратили данный проект в "улицу с двусторонним движением". В 2007/08 учебном году состоялся взаимный обмен группами преподавателей и студентов. Германские участники знакомятся с социальными учреждениями г. Костромы и области, изучают русский язык и русскую и российскую культуры быта. Основной целью поездки костромичей было знаком-

ство с системой образования Германии и посещение занятий в вузе-партнере. Руководителями данного подпроекта являются к.ф.н., доцент кафедры немецкого языка Т. М. Денисова и проф., д-р Герт Штрассер.

8. Курсы немецкого языка для преподавателей КГУ им. Н. А. Некрасова, потенциальных участников

международных проектов.

Курсы вели к.ф.н., доцент кафедры немецкого языка О. Н. Новосельцева, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Т. А. Казначеева и доцент кафедры немецкого языка Петер Штрубен. Особенность программы курсов для продолжающих - включение в содержание обучения межкультурной тематики. Апробированный на курсах материал нашел отражение в учебных пособиях:

— *Новосельцева О. Н.* Академические контакты на межкультурном уровне: курс немецкого языка для продолжающих обучение преподавателей вузов.

— *Новосельцева О. Н., Штрубен П.* Город-побратим и университет-партнер: учебно-методическое пособие на немецком языке (2007).

9. Работа с фондами, поиск финансирования проектов.

С российской стороны мероприятия НИЛМИ частично поддерживались ректоратом КГУ им. Н. А. Некрасова, Администрацией Костромской области и Торгово-промышленной палатой Костромской области.

Госканцелярия земли Северный Рейн-Вестфалия много лет подряд выделяла призы победителям олимпиад по немецкому языку для школьников и студентов неязыковых специальностей вузов.

Члены НИЛМИ ежегодно подают заявки на финансирование планируемых мероприятий. Финансовая поддержка была оказана РГНФ на проведение международной научно-прагматической конференции «Региональные особенности социальной адаптации мигрантов» (2005 г; перед созданием НИЛМИ). В 2007 г. часть финансов на проведение международной недели «Диалог культур - культура диалога» выделил Фонд им. Конрада Аденауэра. Германская служба академических обменов (ОААГ) предоставляла стажировки студентам для работы над дипломами

ми проектами и выделяла языковые стажировки победителям олимпиад по немецкому языку, проводившихся на международных неделях, а также поддерживала поездки преподавателей из Германии на международные недели КГУ им. Н. А. Некрасова. Кроме этого по заявке КГУ им. Н. А. Некрасова грант ОААЭ на проведение межкультурных тренингов получила д-р Кристель Кумбрук (университет г. Кассель, Германия). В заключение следует сказать, что международная научно-исследовательская лаборатория межкультурных исследований является хо-

рошей школой профессионального межкультурного и межличностного диалога. Этот диалог направлен на изучение условий успешного межкультурного взаимодействия, а также методическое обеспечение процесса формирования межкультурной компетентности у участников международных образовательных проектов. Проекты НИЛМИ должны способствовать равноправному, свободному и толерантному диалогу между специалистами высшей школы разных стран, представителями различных культур в условиях мультикультурного мирового сообщества.

таблица 1

	2006	2007	2008
С Е К Ц И И	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Межкультурная коммуникация и взаимопонимание культур». 2. «Сфера образования в контексте глобализации». 3. «Межкультурный аспект в преподавании иностранных языков». 4. «Язык и культура». 5. «Лингво культурологические аспекты изучения текста». 6. «Диалоги в искусстве и культуре». 7. «Межкультурная коммуникация в международных экономических отношениях». 6. «Взаимопонимание в условиях религиозного многообразия». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Межкультурная коммуникация и взаимопонимание культур». 2. «Сфера образования в контексте глобализации». 3. «Формирование межкультурной компетентности в процессе преподавания иностранных языков». 4. «Художественный текст в лингвокультурологическом аспекте». 5. Лингвокультурологический аспект языковой коммуникации». 6. «Диалоги в искусстве и культуре». 7. «взаимодействие литератур и межкультурная коммуникация» 6. «Становление специалиста в области экономики и управления в процессе профессионального межкультурного общения». 9. «Психологические основы взаимопонимания в мультикультурном и мультирелигиозном обществе». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Управление качеством образования». 2. «Преподавание иностранных языков в профессиональной сфере».
К Р У Г Л Ы Е С Т О Л Ы	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Современный университет». 2. «Современная школа». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Высшая школа в условиях интеграции в общеевропейское образовательное пространство: проблемы и перспективы». 2. «Болонский процесс вчера, сегодня, завтра». 3. «Филологическое образование в эпоху глобализации». 4. «Международные тенденции развития высшего экономического образования». 5. « Межкультурная коммуникация и эстетическое воспитание». 6. «Социальная политика в России и Германии». 7. «Жизненные перспективы женщин в России и Германии». 8. «Психологическое сопровождение детей-мигрантов». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Выпускники 050-школ на российском и международном рынке труда: проблемы и перспективы». 2. «Воспитательный потенциал религии». 3. «Роль средств массовой информации в создании образа "своего" и "чужого"». 4. «Психолого-педагогические аспекты подготовки детей и молодежи к межкультурной коммуникации». 5. «Организация разработки требований к результатам освоения основных образовательных программ».

Из опыта межкультурной коммуникации

к р у г л е с т о л ы	1. «Современный университет». 2. «Современная школа».	1. «Высшая школа в условиях интеграции в общеевропейское образовательное пространство: проблемы и перспективы». 2. «Болонский процесс вчера, сегодня, завтра». 3. «Филологическое образование в эпоху глобализации». 4. «Международные тенденции развития высшего экономического образования». 5. «Межкультурная коммуникация и эстетическое воспитание». 6. «Социальная политика в России и Германии». 7. «Жизненные перспективы женщин в России и Германии». 8. «Психологическое сопровождение детей-мигрантов». 9. «Общественные объединения как форма поддержки межкультурного взаимодействия в регионе». 10. «Кострома и Дармштадт в истории династии Романовых».	1. «Выпускники ИЗО-школ на российском и международном рынке труда: проблемы и перспективы». 2. «Воспитательный потенциал религии». 3. «Роль средств массовой информации в создании образа "своего" и "чужого"». 4. «Психолого-педагогические аспекты подготовки детей и молодежи к межкультурной коммуникации». 5. «Организация разработки требований к результатам освоения основных образовательных программ». 6. «Развитие этнической идентичности детей и подростков в контексте культурных изменений: проблемы теории и практики». 7. «Экономическое образование в условиях интеграции в общеевропейское пространство: проблемы и перспективы». 8. «Подготовка и повышение квалификации учителей немецкого языка в межкультурном сравнении (Россия, Беларусь, Германия, Китай, Польша, Франция)». 9. «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура».
	Л Е К Ц И		1. «Правовые основы социальной политики в Германии». 2. «Семейная политика в Германии после 1945 г.». 3. «Политика в области пенсионного обеспечения в Германии после 1945 г.».

О. С. ДУБОВА

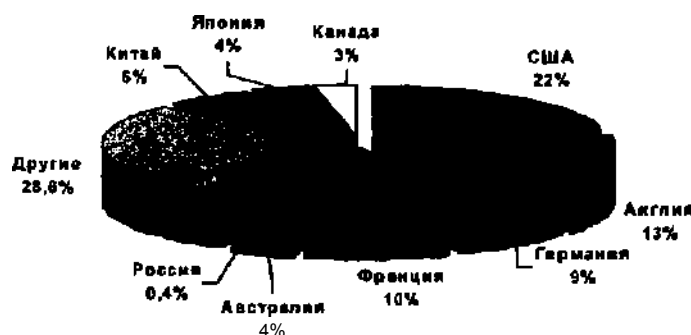
ИЗ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Опираясь на собственный опыт обучения в течение одного семестра в немецком университете Еигореап ИшуегаПу Узаёгта, автор попытается в данной статье отразить основные факты и тенденции российского и европейского образования, а также описать некоторые аспекты исследовательского интереса по межкультурной проблематике.

Каждая система со временем требует преобразований, инновационных введений, чтобы соответствовать современным потребностям общества. В ближайшие годы изменения предстоят в системе Российского образования — реализация, а не декларирование условий Болонского процесса. Помимо введения двухступенчатого обучения: BacBe)or и Ma\$leg данный процесс пред-

полагает ввод системы кредитов (ECT5) как альтернативы оценивания и академической мобильности студентов. Данные изменения тесно связаны с межкультурной и языковой компетенциями, которые необходимы для нового высшего образования.

Одной из привлекательных европейских стран для иностранных студентов является Германия: по качеству образования, по финансовой доступности и по многообразию учебных курсов на английском языке; она также является часто выбираемой страной для обучения среди иностранных студентов. Россия на данном временном этапе по количеству распределения иностранных студентов занимает последнее место.



(по данным доклада главы представительства Германской Академической службы обменов г-на Томаса Праля) 18.01.2008: ОБИ2 04/ 2008].

Причинами неравного соотношения могут выступать следующие факторы:

- начальный этап реализации условий Болонского процесса, связанный с необходимостью ввода ЕСТ8 - Бигореап СресШ ТрапкГсг 5уз(ет - европейской системы взаимозачета кредитов, низким уровнем академической мобильности и языковой компетентности студентов и преподавателей);

- отсутствие учебных курсов на иностранном языке в большинстве российских университетов (для иностранных студентов, не знающих русского языка, обучение почти невозможно);

- экономические и социальные факторы (жизненный уровень, обеспечение студентов местом проживания и др.).

Необходимым и на данный момент трудно-реализуемым условием Болонской декларации является языковая компетенция как фактор интеграции в европейское образовательное пространство. Российские студенты регионального уровня неязыковых специальностей имеют слабую подготовку по иностранному языку: школьная база знаний и 4 семестра в университете не способствуют повышению мотивации изучения языка.

Причинами низкой мотивации изучения могут быть:

- иностранный язык как временный общий курс обучения; он не рассматривается как прикладная область учебных курсов;
- трудности практики межкультурной комму-

никации (отсутствие иностранных студентов, которые бы выступали носителями языка);

- отсутствие аутентичной иностранной литературы по специальностям (в данном случае, книг на английском - языке науки);

- отсутствие лекций на иностранных языках (невозможность обучения восприятию и усвоению знаний на иностранном языке);

- недостаточное количество международных проектов студенческой академической мобильности.

В КГУ им. Н. А. Некрасова обмен студентами проводится с университетом г. Белосток (Польша), с университетом им. Палацкого г. Оломоуц (Чехия), Гваселическим университетом прикладных наук г. Дармштадт и университетом прикладных наук г. Гиттау /Герлиц.

Многие международные проекты реализуются благодаря деятельности Российско-Германского Центра культурно-образовательных связей и программ. Ежегодно в рамках международной недели «Диалог культур - культура диалога», которая проходит в первые дни сентября, приезжают иностранные партнеры из Белоруссии, Германии, Польши, Украины, Франции и Чехии. В течение недели проходят конференции, лекции, межкультурные тренинги, мастер-классы, олимпиады, которые направлены на межкультурную сенсibilизацию как преподавателей, так и студентов. Но среди студентов-участников преобладают те, кто обучается на факультете иностранных языков, и культурный обмен возможен

Из опыта межкультурной коммуникации

также в лучшем случае среди них. Некоторые студенты неязыковых специальностей участвуют в олимпиаде по немецкому языку, и в последние годы победители награждались поездкой в Германию на языковые курсы. Языковые курсы могут послужить стартовой площадкой для дальнейшего изучения языка. В целом можно констатировать, что число участников неязыковых специальностей в конференции непостоянно и вариативно. Низкая мотивация студентов неязыковых специальностей к участию в международной неделе обусловлена, в первую очередь, слабыми знаниями по иностранному языку и отсутствием опыта межкультурной коммуникации.

Ярким примером устойчивого межкультурного многообразия является конкретный пример из личного опыта автора — немецкий Университет Ула(ппа во Франкфурте (Одер).

В университете обучаются 5000 студентов, 40% из которых — иностранные студенты со всего мира. Обучение в университете проходит согласно условиям Болонского процесса: двухступенчатое образование - Bachelor (6 семестров), Master (4 семестра), европейская система взаимозачета кредитов, шестибалльная система оценок, студенческая мобильность в рамках европейской программы EKA8MШ (EШШPEАЫ KEOYK ACTYON SCHEME POK THE MOV11LTU OP Ш1UEK51TY ЗТУOETЧТЗ).

Главные отличия образовательного процесса немецкого университета:

- отсутствие постоянных учебных групп;
- количество студентов на лекциях нередко более 100 человек;
- отсутствие стипендии, но каждый студент имеет право на ежемесячную финансовую поддержку различных образовательных фондов;
- академические 15 минут (формальное начало занятий с 9:00, 11:00, 14:00, но начало всегда на 15 мин. позже и заканчиваются на 15 мин. раньше, таким образом, длительность занятия - 1 ч. 30 мин. без перерыва, с 13:00 до 14:00-полноценный неторопливый обед в столовой (Mep&a) или в студенческом кафе);
- форма отчетности: домашние работы (Наи&агБек), эссе, рефераты, письменные (К1аизиг) и устные экзамены, тесты. Каждый факультет самостоятельно решает, какие формы отчетов больше подходят для специфики обучения;
- в качестве студенческих билетов служит

СЫркаГе с индивидуальным номером студента. Именно данный номер помещают в итоговые списки оценок за экзамен, и студенты знают только свои результаты.

У студентов университета всегда есть возможность выбрать:

- лекции определенной курса и модуля, которые для отдельного студента интересны и нужны (есть несколько обязательных вводных курсов);
- язык обучения (предлагаются учебные курсы на английском языке, некоторые блок-семинары на французском, испанском и русском языках);
- языковые курсы (в университете существует языковой центр, где студенты изучают иностранные языки; для иностранных студентов на выбор представлены английский, испанский, французский, польский, русский, шведский, финский и немецкий язык);

- студенческие инициативы (например, программы ООН «Цели развития тысячелетия» (MШешшп5-ЕпГшск1ип\$521e1e) и др.)

У университета имеется более 100 партнеров — университетов со всего мира, благодаря чему осуществляется постоянный межкультурный обмен студентов сроком на один-два семестра. Опыт обучения в иностранном университете - обязательное условие получения образования. Причем студенты чаще ориентируются на университет той страны, язык которой изучают. Немецкие студенты отдают предпочтение университетам Испании, Франции и Англии. Вопрос о контроле посещения не является актуальным: лекции посещаются по выбору, на семинарах отмечают присутствующих, но это является одним из условий итоговой аттестации по курсу; оценки за ответы не ставятся, и опрос присутствующих по списку не проводится. Студенты сами проявляют личную активность и высказывают собственное мнение, а также участвуют в обсуждении и дискуссии.

Информационное обеспечение осуществляется посредством интернета (студенты имеют бесплатный доступ к сети как в университете, так и в общежитии). На сайте университета [лучше.иу-Сгапкй«1;-o.<1e](#) имеется портал студентов, где размещается информация об академической успеваемости (индивидуальный доступ к данным).

В университете обучаются студенты более

чем из 40 стран мира, поэтому в среде такого межкультурного разнообразия языковая компетенция - основной фактор взаимодействия; актуальность знаний языка не обсуждается, а доказывается на практике. Язык общения иностранных студентов преимущественно английский, он помогает им понимать представителей других культур. Также в университете существует Тапёст-партнерство как возможность улучшения языковых знаний с носителем изучаемого языка: на доске объявлений студенты помещают информацию Висбе (ищу), например, испанский, и Вгеге (предлагаю), например, немецкий. Таким образом межкультурные пары помогают друг другу при изучении иностранного языка.

Адаптация в данных условиях полностью зависит от знаний языка, отличной коммуникативной активности и уровня межкультурной подготовки студентов. Но по объективным причинам интеграция в европейское образовательное пространство для российских студентов имеет определенные трудности, основная из них - слабая языковая подготовка.

Помимо опыта обучения, знакомства с особенностями культуры автора также интересовали исследовательские задачи в рамках дипломной работы по психологии. Эмпирическая часть теории проводилась на основе культурных фак-

торов (Сикига! Шшеп&юпз) голландского психолога Г. Хофстеде. Согласно его теории, в каждой культуре существует различная выраженность пяти факторов: РО! (дистанция власти как показатель иерархии между людьми различных статусов), ШУ (индивидуализм-коллективизм), МА8 (маскулинность-феминность как показатель четкого разделения женских и мужских ролей в обществе), 1М1 (избегание неопределенности как показатель предпочтения структурированных и знакомых ситуаций чему-либо новому и неизвестному), БТО (долгосрочная ориентация как показатель ориентации на будущее). Данные показатели представляют интерес в контексте мировой карты ментальностей и сравнительного анализа особенностей двух культур. Учет мировой карты ментальностей позволяет прогнозировать, формировать, учитывать и объяснять поведенческие характеристики различных культур. В условиях межкультурного взаимодействия гравильная интерпретация поведения другой культуры наряду со знанием языка является важным фактором как внешних, так и внутренних преобразований. Поэтому нельзя недооценивать роль и значение межкультурной подготовки участников проектов академической мобильности.

Д. А. АНКУДИНОВА

ПОНЯТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

Мобильность сегодня - необходимое условие для развития межкультурно компетентной личности, способной достичь профессионального успеха. Как правило, человек, которым многочисленные проекты по академической мобильности (ознакомительные поездки, учебные курсы, научно-исследовательские стажировки, пребывание длительного промежутка времени (минимум полгода) в учебном заведении другой страны с целью повышения уровня образования, а также прохождение практики в одном из зарубежных предприятий) воспринимаются как нечто само собой разумеющееся и обязательное для профессионального продвижения, биогра-

фия которого отмечена активным участием в интернациональных программах мобильности, пользуется, несомненно, большим спросом на международном рынке труда, нежели его «привязанный» к одному рабочему месту коллега. Мобильный специалист имеет ряд преимуществ, помогающих ему найти свое место под солнцем в ставящем все более высокую планку современном мультикультурном мире.

Что же означает понятие *мобильность*? Этот термин пришел к нам из латинского языка: **мобиль** - подвижный, не привязанный к постоянному местоположению; => **мобильность** - подвижность, проворство, быстрота, скорость.

Понятие академической мобильности в межкультурном аспекте

Мобильность в широком понимании - физическая и / или духовная подвижность индивида или группы людей внутри общества [6, с. 891; 10, с. 20].

Понятие *академической мобильности* является относительно новым в лексике сферы высшего образования. Так, в немецких лексиконах данной тематики [5; 9] конца XX века понятие мобильности вообще отсутствует. Однако на протяжении многих лет в области немецкой высшей школы существуют термины, так или иначе отражающие академическую мобильность: иностранный отдел университета (ѐаз акаѐепшѐ Ац81апд5аш1), обучение студентов-иностранцев (ѐаз Аиз1апс1ег\$тѐ1шп), зарубежная практика (ѐаз А из1апс! зрг ак! 1киш, (1а& Аш^апѐззешѐ^ег), гранты на обучение за рубежом (А из1аш18 8ПрепсНеп), учёба за границей (с1ая Аш>1апс1\$&ѐЯип), Германская служба академических обменов (БААО = Оеи1зѐег Акадегшзѐѐег Аи&^аизѐѐИеш*). Указанные примеры служат предпосылками возникновения понятия академической мобильности.

«Рождение» термина предписывается Болонскому процессу, основной задачей которого и является содействие академической мобильности. На встрече европейских министров высшего образования стран ЕС в Праге 19 мая 2001 года было заявлено о необходимости «продолжать усилия по содействию мобильности, чтобы дать возможность студентам, преподавателям, исследователям и административному персоналу получить пользу от богатства европейского пространства высшего образования, включая его демократические ценности, многообразие культур и языков и разнообразие систем высшего образования» [1, с. 44]. Кроме того, речь шла об «удалении всех преград к свободному перемещению» [1, с. 47] академических лиц.

Таким образом, мобильность студентов предполагает возможность частичного обучения в европейских вузах-партнерах с последующим признанием времени обучения в зарубежном вузе и полученных там компетенций. Для преподавателей, ученых и административно-управленческого персонала мобильность означает возможность проведения научных исследований и осуществления преподавательской деятельности, а также стажировки и обмен профессиональным опытом в разных странах-участницах Болонского процесса [8, с. 140-143].

Ввиду достаточно высокого уровня разрабо-

танности терминологического аппарата Болонского процесса на сегодняшний день имеется ряд определений видов академической мобильности:

Мобильность вертикальная - полный курс обучения студента за рубежом, позволяющий ему получить диплом бакалавра, магистра или доктора.

Мобильность виртуальная - обучение студентов в зарубежных вузах по программам дистантного образования. Не заменяет реальную мобильность, а только дополняет ее.

Мобильность горизонтальная - обучение студента в зарубежном вузе в течение семестра или учебного года [2, с. 345].

Обращаясь к лингвоконцептологии, можно предположить, что характерный для западноевропейской концептосферы концепт тоБПпу, отраженный в русском языке на базе заимствованного слова посредством калькированного перевода (мобильность), в настоящее время только еще начинает формироваться в русском коммуникативном сознании. Однако концепт мобильность постепенно приобретает свою актуальность, поэтому он все чаще вербализуется в академических, профессиональных кругах.

Вопросами и проблемами мобильности активно занимаются профессора и ученые ректорских конференций высших школ (НKK - Носѐ5сѐп1гск1ШтепкопГегсп2), ответственные за интеграцию целей Болонского процесса в европейские вузы. Ими регулярно проводятся исследования, с результатами которых можно познакомиться на официальном сайте упулу.Бгк.ѐе.

Согласно немецким исследованиям 2007 года, посвященным мобильности внутри страны ("ѐтегѐШзѐѐе МоѐШпаГ¹"), наименее мобильными являются студенты бакалавриата в отличие от студентов магистратуры. Это связано с короткими сроками обучения в бакалавриате (6 семестров) при насыщенной теоретической программе. При обучении в магистратуре, напротив, изначально предусмотрено определенное время для прохождения заграничной практики, которая зачастую является обязательной.

Небезынтересными кажутся обобщенные портреты мобильного и немобильного студента, выявленные в ходе исследований в Германии. Типичный «домосед» - молодой человек простого происхождения, изучающий математику или естественнонаучную дисциплину в специальном

Межкультурная коммуникация

высшем учебном заведении (РасЪосНзСбик) с целью получения степени бакалавра. Быть типично мобильным значит быть «женского пола», иметь высокое социальное происхождение и получать степень магистра в университете по специальности «языковые и культурологические науки». [7, с. 70]. А. Т. Г. Стефаненко выдвигает более развернутый психологический портрет духовно мобильного человека, которому было бы легко приспособиться к чужой культуре: «профессионально компетентный, имеющий высокую самооценку человек, общительный индивид экстравертного типа; человек, в системе ценностей которого большое место занимают ценности общечеловеческие, открытый для самых разных взглядов, интересующийся окружающими, а при урегулировании конфликтов выбирающий стратегию сотрудничества» [3, с. 24]. Описанные выше портреты, по нашему мнению, взаимодополняют друг друга. Однако во втором варианте принадлежности к женскому или мужскому полу не оказывает влияния на мобильность индивида.

В результате опросов выявились мотивы, которые чаще всего способствуют внутренней мобильности [7, с. 62-67]:

- интерес к другим дисциплинам;
- повышение уровня компетентности;
- улучшение профессионально-практических знаний;
- приобретение нового опыта;
- более привлекательные условия обучения;
- социальные мотивы, например, желание находиться ближе к семье.

Вероятнее всего, подобные мотивы вполне могут быть применимы и к внешней мобильности ("АшЪпёзтоЫШаГ). Дополнительной мотивацией к внешней мобильности служат, по нашему мнению:

- культурная привлекательность страны (интерес к истории, языку, культуре, традициям);
- высокое качество жизни, благоприятные экономические условия (стабильное экономическое положение, высокий уровень инфраструктуры, возможность найти высокооплачиваемую работу и т. д.);
- привлекательность зарубежных учебных заведений (престижность, высокое качество образования, сообразная оснащенность необходимым для обучения оборудованием);
- благоприятные климатические условия /

географическое положение / легкая досягаемость (возможность летать из этого города самолетом в другие страны);

- возвращение на родину;
- стремление к новым впечатлениям.

Насколько нам известно, в Российской Федерации подробные исследования по академической мобильности до сих пор не проводились. В будущем было бы интересно сравнить полученные результаты.

Говоря об академической мобильности, бесспорно, следует отметить ее положительный потенциал по отношению как к самой «мобильной личности» в частности, так и вообще к образовательным учреждениям, задействованным в программах мобильности. Участники проектов получают возможность познавать иное - культуру, язык, традиции и обычаи другой страны; знакомятся с европейской системой образования, приобретают ценный опыт межкультурного общения при взаимодействии с другими культурами; завязывают новые дружеские, научные и деловые контакты, которые впоследствии могут стать благоприятными и послужить в дальнейшем основой для международной межвузовской кооперации.

Однако академическая мобильность при всей ее положительности - в настоящий момент явление редкое, можно даже сказать, эпизодическое. Действительно, проекты мобильности не имеют должного распространения ни в Европе, ни в Российской Федерации и осуществляются пока лишь только в рамках подготовленных единичными вузами проектов. Более того, на практике часто наблюдается не содействие, а препятствие мобильности, что приводит к отсутствию мотивации к академической подвижности среди студентов и преподавателей. По мнению исследователей, такие проблемы связаны с отсутствием разработанности целостной и четкой системы мобильности, поскольку до сих пор рассматривались лишь отдельные составные ее части.

Существует множество факторов, которые «тормозят» академическую мобильность:

1. *Недостаточное финансирование программ мобильности.* Несмотря на деятельность интернациональных организаций по программам обмена, большинство студентов и преподавателей вынуждены самостоятельно финансировать научные стажировки ввиду того, что шан-

сы выиграть стипендию (грант) ничтожно малы. Так, немецкому студенту нужно наряду с учебной подрабатывать, чтобы осуществить заграничную научную поездку. И далеко не каждый российский студент может позволить себе учиться / проходить практику в Европе за свой счет.

2. *Проблематичное признание полученных за пределами своего вуза результатов.* Проходя практику в другом учебном заведении, будь то за границей или внутри страны, студент до сих пор не может быть на сто процентов уверен, что время обучения, пройденные курсы, зачетные единицы будут признаны его вузом. В качестве примера можно привести случай с немецким студентом, проходившим двухсеместровое обучение в другом вузе Германии, написавшем дипломную работу, которая была не принята его родным вузом.

3. *Плохая организация программ мобильности.* На данный момент в большинстве вузов нет специальных программ для гостевых студентов и преподавателей. Вследствие недостаточной информированности участники программ мобильности сталкиваются с массой новых трудностей, вынуждены самостоятельно «вливаться» в новый учебный процесс.

4. *Культурный шок.* Адаптация к новой культурной среде протекает не всегда гладко. С поездкой связаны не только положительные эмоции и чувства (воодушевление, эйфория, энтузиазм), но и отрицательные (неуверенность в себе, фрустрация, апатия, стресс, депрессия и др.). И это значительно осложняет пребывание в другой стране.

5. *Незнание языка.* Это большой барьер для участников программ мобильности, планирующих стажировку за границей. Услуги переводчика, как правило, дорогостоящи. А научная поездка без знания языка не принесет пользу и не оправдает затраты. Данная проблема касается также и большинства преподавателей университетов.

6. *Межкультурная безграмотность.* Владение иностранным языком является основным, но не достаточным условием успешности участия в проектах академической мобильности. Необходима межкультурная подготовка, т.к. из-за незнания истории, традиций и обычаев страны пребывания, особенностей национального характера часто возникают межкультурные недоразумения.

Исходя из перечисленных выше трудностей, основная задача специалистов высшей школы и рационализаторов целей Болонского процесса заключается в максимальной минимизации имеющихся препятствий и поиске оптимальных путей, способствующих облегчению введения мобильности в вузы.

В целях содействия мобильности с 1 января 2005 года вступила в силу единая европейская концепция Европаспорт (Е1ЖОРА88), представляющая собой совокупность документов, которые позволяют «прозрачно», общедоступно представить уровень квалификации и компетенций:

1. Европаспорт Биография (Е1ЖОРА88-БѳБѳзлаиГ),
2. Европаспорт Языковой паспорт (ЕШОРА58 8гасѳБѳпраз5).
3. Европаспорт Мобильность (Е1ЖОРА88 МоЫШла).
4. Европаспорт Пояснения к свидетельству об окончании высшего учебного профессионального заведения (Плрота Блрлѳтѳп1).
5. Европаспорт Пояснения к свидетельству (аттестату) об окончании школы (среднего учебного заведения) (ЕШОРА88 2ѳи{*шзѳг1аЦѳѳпѳѳп).

Речь идет о большой электронной базе данных документов, имеющих определенную форму; некоторые из них должны быть представлены тремя языками (английский, немецкий, французский). Такая система призвана «стирать» границы внутри ЕС, тем самым облегчая академическую мобильность.

Остановимся подробнее на документе № 3, Европаспорт Мобильность. Этот документ является свидетельством о прохождении какого-либо отрезка обучения в европейской стране. Европаспорт Мобильность может получить любой человек (студент, преподаватель, специалист), проходящий практику, курсы, обучение (БѳгпаиГѳтѳак) в одной из стран ЕС. Сроки и цели поездки не регламентированы. Главное, чтобы стажировка носила учебный (не ознакомительный!) характер. При этом обязательными условиями для получения такого европейского сертификата являются:

- 1) соответствующая целям пребывания языковая подготовка;
- 2) наличие научного руководства (ВѳѳЫШтѳц & Вѳлѳѳиѳпѳ) заранее согласованным проектом

Межкультурная коммуникация

в течение всей стажировки в рамках заключенного партнерства.

К преимуществам данного документа можно отнести его доступность (он заполняется в электронном варианте) и «обозреваемость» (индивидуальное описание приобретенного уровня квалификации и компетенций). Более подробная информация находится на сайте БПр://\y\y\y.eigora\$з-шГо.ёе/йе/eigоразз-тоЫШаеГ.азр. [4, с.227-230].

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что мобильная личность - межкультурно подкованная личность, и это позволяет ей в дальнейшем эффективно взаимодействовать с представителями других культур, приобретать необходимые для профессии специальные знания, «безболезненно» приспосабливаться к новому, чужому. Очевидно, что вероятность столкновения с межкультурными недоразумениями, вступления в межкультурные конфликты среди мобильных людей существенно ниже, чем среди иеомобильных. Для развития академической мобильности на уровне преподавания иностранного языка следует, на наш взгляд, учитывать межкультурный аспект, подготавливая студентов к межкультурной коммуникации. Помня, что 5Clenpra ро!enПа ез!], необходимо все учебные мероприятия (в школе или в вузе) сопровождать межкультурным просвещением с целью привития ученикам, студентам, будущим и действующим специалистам межкультурной грамотности. Очень целесообразными являются в этой связи изучение иностранных языков и культуры страны изучаемого языка, ознакомительные поездки за границу, общение с представителями иной культуры. Также необходимо обеспечить для студентов и пре-

подавателей высокий уровень информации о программах мобильности.

Библиографический список

1. Болонский процесс. Основополагающие материалы : Пер. с англ. / Сост. А. К. Бурцев, В. - А. Звонова. - М. : Финансы и статистика, 2007.
2. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. - М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
3. Счастливого пути! Ои*е Ке^зе!: [фактическое пособие для выезжающих в Германию / Л. - Н. Ваулина, Т. М. Денисова, Т. А. Казначеева, О. Н. Новосельцева, И. Г. Самойлова. - Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006.
4. Во!о\$па-Яеас!ег И: Кеие Тех!е ипд НИГсз^еПип^сп гиг итзе*2ип\$ дег 2!е!е cleз Во!о\$па-Прогес5ез ап деилзсбеп Носьзсби!еп / ШК 5/2007.
5. Паз Нзсбег НосъзсбиПехИсоп: Ве^гНТе / ВтШепГасбег / Апзсбп!еп. Оеог^е Тигпег. - Ргак!ШП ат Мат, 1994.
6. Видеп: Оаз \$го?е РгетдууоПегъисъ: НегкипЙ ипд Ведеи!ип\$ дег Прет<!уор!ег. 4., акта!shelle АиЯа\$е: ЭискпуеНа^, 2007.
7. Ет Модел! Гиг ал!е? Копуег\$еп2еп ипд О!уегцсп2еп <зг Ш!5е!2ип\$ дез Во!о\$па-Прогес\$ае\$ т Веи!зе!апд ипд Еигора / НКК 14/2007.
8. Оъзагу оп Ше Во!о\$па Прогесз: Еп\$Пзб - Оегтап - Кизз^ап / НКК 7/2006.
9. Оипдо!Г 8ек!сп\$ршпег. НосъзсНиПех !коп. - МипсНеп, 1991.
10. БаЪогаЮпит Гиг 18: Ве^гИГе ипд ВедеиШп^еп. - Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова; Дармштадт; 2006. - (Лаборатория межкультурных исследований; т. 1).

В.Г. ЛИТВИНОВИЧ

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ДУХЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРЫ МИРА

Сохранение культурного разнообразия как живого, постоянного возобновляемого сокровища должно возобновляться мировым сообществом не как застывшее явление, а как процесс, гарантирующий выживание человечества.

Каждый человек должен научиться признавать не только различия во всех их формах, но и

многообразие самобытных различий в мировом сообществе, которые называются плюрализмом.

Всеобщая декларация о культурном разнообразии (2001 г.) содержит следующие разделы:

самобытность, разнообразие и плюрализм;

культурное разнообразие и права челове-

Поликультурное образование как условие воспитания детей и учащейся молодежи .

ка;

культурное разнообразие и творчество;

культурное разнообразие и международная солидарность.

В каждом из этих разделов даются объяснения сущности, культурного разнообразия, целей и задач, необходимых для сохранения понимания между людьми живущих на планете. Всеобщая декларация о культурном разнообразии и принятый к ней План действий является важным инструментом гуманизации процессов глобализации и поликультурного образования.

Соотношение в личностном развитии человека биологического и социального является одной из актуальных проблем. Эта проблема выступает, с одной стороны, разделительным барьером по мировоззренческим основаниям; с другой — обуславливает понимание, определение, оценку развития человека как личности, условия и возможности целенаправленного влияния на этот процесс. В этом плане в системе психолого-педагогических знаний особое значение приобретает определение смысла и характера связей социальной сущности человека и общества. Исходной может быть позиция, согласно которой социальное обладает единой природой и поэтому выступает имманентным свойством не только для общества, но и человека как совокупности и смысла общественных отношений и одновременно как образующей их в своих функциональных связях. «Человеческую личность, — обоснованно отличал Э.В. Ильенков, можно по праву рассматривать как единичное, воплощение культуры, то есть всеобщее в человеке».

Принцип равенства культур означает, что все культуры, развивающиеся на планете разные, каждая из них имеет богатую историю, традиции, но, не смотря на это, каждая культура занимает определенное место в развитии конкретного народа, этнической группы, каждая из культур имеет право на признание своего равенства среди других.

Международная конференция «Образование и культура, организованная ЮНЕСКО (1995), отметила духовный компонент наиболее значимым в раскрытии понятия "культура", трактуя культуру как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, характерных для конкретной нации.

Для понимания, что такое поликультурное

образование, важно выделить наличие следующих признаков культуры:

разнообразия культур, что способствует реализации личности в идентификации, формировании устойчивости и адекватности в восприятии мира;

культурных паттернов, с помощью которых личность распознает мир и себя в мире, вырабатывает толерантное отношение к иному;

ценностей как национальных, так и интернациональных, способствующих формированию личности как гражданина своего отечества и как гражданина мира.

Определения «межкультурный, многокультурный, мультикультурный, поликультурный» чаще всего в различных научных и популярных источниках используются как синонимы.

Так, например, поликультурное образование рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности молодежи к изменениям для жизни в много культурной среде.

Межкультурное образование ряд ученых рассматривают как знания, умения и ценности, приобретаемые личностью и способствующие развитию межличностных отношений с представителями других стран и взаимообогащению, как собственной культуры, так и культуры этого общества, к которому принадлежит личность. Межкультурное образование с присущими ему целями и задачами уровнями и критериями.

Российский ученый Ю.В. Кочергина также определяет поликультурное образование как педагогический феномен и выделяет несколько сфер измерения данного явления: интеграция содержания; процесс конструирования знаний; преодоление предубеждений; справедливая педагогика; стимулирование среды и социальной организации образовательного учреждения.

Процесс межкультурного взаимодействия А. Тряницыной рассматривается как соприкосновение, влияние, взаимодействие на людей, принадлежащим к разным культурам, в сфере, как профессиональной деятельности, так и межличностных отношений. Автор перечисляет компоненты межкультурного взаимодействия: речевая культура; культура общения; информационная культура; стили культурного поведения; куль-

Межкультурная коммуникация

тура творчества; профессиональная культура; культура труда и быта; культура самореализации; правовая культура; нравственная культура; культура управления и др.

Сторонники поликультурной модели сходятся во мнениях, что поликультурное образование предполагает создание условий для сохранения культурной самобытности народов и развитие интеграционных процессов.

Идеи поликультурности и поликультурного образования зародились за рубежом. Наиболее полно проблемы поликультурного образования рассматриваются в зарубежных концепциях таких авторов, как Д. Бэнкс, П. Бателаан, Г. Ауернхайм, В. Никей, Р. Хенви.

Задачи, которые необходимо решать в процессе поликультурного образования, сводятся к следующему:

изучение различных культурных моделей (через религию, традиции, обряды);

формирование убеждений о равенстве всех культур и относительности любой ценностной иерархии;

формирование творческого отношения к собственной культуре и уважения к иной культуре;

формирование толерантности как инструмента межнационального общения,

изучение демократических ценностей и уважение прав человека при сохранении его самобытности.

Известные российские и белорусские ученые и практики в сфере культуры, образования, воспитания, социальной педагогики осуществляют свои теоретические разработки в следующих направлениях:

воспитание культуры межнационального общения (З.Т. Гасанов);

многокультурное образование (Г. Д. Дмитриев, Г.М. Дынич, В.В. Величко);

поликультурное образование в школе (В.А. Макаев, З.А. Мапкова Л.Л. Супрунова);

воспитание национального сознания и межэтнической толерантности (В.Х. Абелеп, Д.В. Зиновьев, З.Ф. Мубинова, В.В. Шалин, И.И. Калачева, М.А.Станьчиц);

воспитание культуры мира (М.В. Кабатченко, З.К. Шнекендорф, В.Т. Кабуш, Т.В. Трухачева, Э.С. Соколова, В.Г. Литвинович);

психология и педагогика ненасилия (А.Г. Козлова, В.Г. Маралос, В.А. Ситаров);

• этнопедагогическое наследие народов (Г.Н. Волков, И.И. Валиев, М.Г. Тайчинов, А.П. Орлова).

Проблема поликультурного образования нашла отражение в ряде нормативно-правовых документов, свидетельствует о социальном заказе на её решение в сфере образования.

Чтобы идти к достижению этих целей через образование, необходимо придать поликультурности статус одного из важных дидактических принципов, в ряду с такими, как научность, системность, последовательность, связь обучения и воспитания с жизнью и др.

В современном мире за поликультурным образованием будущее, прежде всего потому, что оно противостоит негативным последствиям процессов глобализации и в то же время не выпячивает на передний план национальные и религиозные различия.

Поликультурное образование - сравнительно новая область педагогического знания, которая привлекает внимание не только специалистов, но и общественность, так как является весьма адекватной педагогической реакцией на такие острые проблемы, как развитие процессов глобализации в современном мире, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, политические и религиозные антагонизмы. Развитие этого направления педагогической науки и практики обусловлено самой сутью процессов демократизации общественной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируется уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека.

Необходимо научить с детского возраста уважать конструктивную, не угрожающую жизни и благополучию других людей, культуру личности, любой социальной группы; уметь принимать её такой, какая она есть; реагировать на культурные отличия не столько эмоционально, сколько рационально; стимулировать желание познавать разные культуры и терпимо относиться к тем, кто не такой, как все и не такой как ты.

Сама практика еще раз убеждает, все образовательные системы возникают как синтез составляющих своей страны и других стран. Использование опыта и знаний других стран, естественно, имеет место, но важно определить степень этого «процесса заимствования», ведь слепое копирование и имитация всегда ведет за со-

Поликультурное образование как условие воспитания детей и учащейся молодежи ..

бой непредсказуемые результаты и потери.

Имеющиеся исследования показывают, что диалог культур - это вопрос не только о гуманистических контактах больших культур, но и о способе приобщения отдельно взятой личности к духовному миру этих культурных образований. В диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры очерчивают специфические смысловые и символические границы.

Во первых, богатая культура несет в себе массу скрытых возможностей, позволяющих перебросить смысловой мост к другой культуре; во вторых, творческая личность способна выйти за пределы ограничений, налагаемых исходной культурой. Будучи творцом культуры, человек способен найти способ диалога между различными культурами. Осуществление диалога культур - приобщение к другим культурам, иным смысловым мирам, но не растворения в них. Только таким путем происходит взаимообогащение культур.

Современное развитие идей культуры мира было предложено международной организацией ЮНЕСКО. Автор концепции Дэвид Адаме в своих обращениях к мировому сообществу отмечал, что культура мира - это уважение прав человека, народа, нации, отказ от любых форм насилия. Это приверженность принципам демократии, свободы, справедливости, терпимости, солидарности, культурного разнообразия и взаимопонимания между народами.

2001 -2010 гг. объявлены Генеральной Ассамблеей ООН Международным десятилетием культуры ненасилия и мира в интересах детей планеты. В XXI веке концепция культуры стала приобретать более глубокое нравственное значение и осмысливаться как новая глобальная этика. Однако такое понимание мира требует глубоких перемен в коллективном и индивидуальном сознании, искоренения из сознания и подсознания элементов войн, враждебности, насилия и нетерпимости.

В Республике Беларусь в 1998 году зародилось движение «Педагоги за мир и взаимопонимание», в 1992 году получившее статус международного. Концептуальной основой движения стало новое формирующееся направление педагогики и практики - педагогика единого и целостного мира.

Педагогика единого и целостного мира ос-

новывается на понимании мира как целостности и единства природной, социальной и духовной среды обитания человека, как плодотворного сотрудничества народов и государств.

Беларусь активно участвует в работе международных организаций по актуализации идей поликультурного образования. По инициативе российских и белорусских ученых и практиков в 1997 году был дан старт российско-белорусскому проекту «Учимся и учим культуре мира». В рамках проекта были осуществлены следующие мероприятия:

разработаны концептуальные основы программы формирования культуры мира в системе воспитания и образования в России и Беларуси;

- проведена международная научно-практическая конференция "Личность ребенка: развитие творческих способностей и формирование культуры мира" (Беларусь);

проведены недели культуры мира, дни культуры мира, проблемные семинары, круглые столы в учреждениях образования и общественных организациях;

проведен международный фестиваль «Сябры - Друзья» (г. Слоним, Беларусь);

проходит ежегодный фестиваль «На пути к культуре мира» (г. Минск);

разработаны научно-методические материалы и учебно-тематические планы спецкурсов по проблемам культуры мира для преподавателей школ, гимназий, университетов.

Таким образом, история развития идей поликультуризма и поликультурного образования в зарубежных странах, России и Беларуси имеет как сходные положения, так и свои особенности механизма внедрения в общественное сознание и образовательный процесс.

Опираясь на выше обозначенные положения в качестве глобальной цели современного воспитания можно рассматривать человека культуры мира.

Человек культуры мира - свободная личность, способная к самоопределению в современном мире. С педагогической точки зрения это означает воспитание у детей и молодежи таких качеств, как высокий уровень самосознания, чувства собственного достоинства, самоуважения, независимость суждений, сочетаемая с уважением к мнению других людей, способность к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситу-

ациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

Человек культуры мира - гуманная личность. Гуманность - вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, ко всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласно, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных качеств.

Цель воспитания человека культуры мира включает и практическую подготовку его к жизни в условиях глобализации. Современная молодежь готовится к жизни в условиях рыночного хозяйствования, диалога культур и народов, межнационального общения, новой религиозности, повышения роли частной жизни. Адаптация к этим условиям требует от неё практического освоения основами рыночной экономики, компьютерной грамотностью, языками мира, навыками общения, знаниями религиозных праздников, народных традиций и обычаев и т.д.

Именно качество поликультурного образования является в современном мире показателем уровня жизни населения, позволяющим человеку либо быть открытым миру, судьбам других людей и народов, сокровищам мировой культуры, либо, наоборот, вести изолированное, ограниченное существование "среднего человека", сведенного лишь до уровня потребителя продуктов цивилизации, но не создателя.

Правильно организованное поликультурное образование позволяет каждому человеку выявить огромный потенциал собственных творческих способностей, учиться на протяжении всей жизни и участвовать сердцем, разумом и волей в жизни других людей на планете.

Для того чтобы человек принадлежал современному пространству цивилизаций и культур и при этом не потерял свою индивидуальность, сохранил личность, современное поликультурное образование должно содержать ряд важнейших функций:

- ввести человека в традицию своего народа, помочь ему освоить родной язык и культуру,

одновременно познакомив с традициями других этносов и религий;

научить человека понимать иноязычную речь;

познакомить человека с важнейшими вызовами и требованиями мировой цивилизации на рубеже третьего тысячелетия (экология и охрана окружающей среды, международная безопасность, развитие и сотрудничество, насилие и преступность, социальное неравенство);

позволить человеку пользоваться современными цивилизационными технологиями;

ввести человека в мир искусства, сформировать у него способность воображения и понимания прекрасного с позиции разных культур и разных народов;

сформировать у человека способность постоянно развиваться на протяжении всей своей жизни, осваивая и обнаруживая для себя все новые сокровища культуры - национальной и мировой.

Все перечисленные компоненты поликультурного образования позволяют рассматривать его как особую гуманитарную технологию, призванную сделать человека интересным собеседником в междивилизованном диалоге в третьем тысячелетии.

Почти в каждую историческую эпоху имело место обращение к идее гуманизма. Поликультурность современного мира, глобализация его развития обусловили новые контексты её существования и реализации, в том числе и в области образования. Процесс глобализации играет роль сильного социального прессинга, общество стало воздействовать на индивида сильнее, чем индивид на общество. Как подчеркнул английский историк А. Тайнби, человеку брошен вызов, для того, чтобы нейтрализовать разрушительную тенденцию (на грани противоборства культуры и цивилизации), необходимо ценить творческую, созидательную энергию человека. Следует направить её на поиск путей гуманизации общественных отношений, на создание нового индивидуального менталитета, который должен совершенствоваться под знаком созидания ценностного сознания человека.

Ученые отмечают, что человечество находится только в самом начале пути осознания себя частью органичной целостной системы, способной функционировать на собственной основе, и оно находится лишь на пороге своей социаль-

Пол и культурное образование как условие воспитания детей и учащейся молодежи ..

ной истории.

Иными словами, человечество молодо и "впереди у него - самоидентификация, в процессе которой оно осознает себя в качестве планетарной разумной системы, являющейся частью Универсума".

Библиографический список

1. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о куль-

турном разнообразии. - Париж, 2002.

2. *Юнг К.Г.* Психология и поэтическое творчество // Юнг К.Г. Самосознание европейской культуры XX века - М. Политиздат, 1991.

3. *Калачева И.И.* Молодежь поликультурное образование в высшей школе Беларуси. - Минск: Тесей, 2003.

4. Учим и учимся культуре мира / под ред. В.Т.Кабуша, В.Г.Литвиновича. - Минск, 1998.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

О.В.БЕРДОВА

ИЗ ИСТОРИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОСТРОМСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА ПЕРИОДА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ (1918 - 1930-Е ГГ.)*

Революционные преобразования 1917 г. существенно изменили не только структуру образовательной сети, механизмы управления, но и ценностные основы образования. Центральными идеями в системе образования стали: классовый подход, идея всеобщности образования, социально-политического воспитания активно-го сознательного и политически зрелого гражданина нового общества.

Новая власть в лице ее главных идеологов придавала особое значение воспитанию нового гражданина, школа была обязана «закрепить победу революции» воспитанием будущих поколений, обеспечить переход к новой эпохе благоденствия и справедливости - социализму. Эта основополагающая идея советской педагогики существенно изменила акценты и приоритеты школьного образования, заменила идею «народного образования» более масштабной идеей «социального воспитания». Учитель советской школы постановкой такой задачи попал в затруднительную ситуацию необходимости конкретизации, предметного приложения абстрактного политико-теоретического лозунга в рамках школьных реалий. Надо сказать, что задача переложения политических лозунгов советской власти в область практических задач педагогики была фактически невыполнима. Именно поэтому школа (и учитель в частности) на долгое время попали в положение «без вины виноватых». «Школьное образование» и «социальное воспитание» в условиях строительства нового обще-

ства никак не приходили в согласие¹.

Основные и перспективные задачи были поставлены перед школой уже в 1919 году в программе партии большевиков: 1) реализация бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола до 17 лет; полное осуществление принципов трудовой школы; снабжение учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства; всесторонняя помощь со стороны государства самообразованию и саморазвитию рабочих и крестьян; широкое развитие профессионального образования для лиц старше 17 лет; открытие широкого доступа в высшую школу и др.

Период гражданской войны, политика «военного коммунизма», экономическая немощь власти окончательно разрушили остатки прежней школьной сети. Даже простое поддержание начальной школы на прежнем уровне требовало средств, которых не было. Прежние источники материального существования школы были уничтожены (бюджеты земств, частные средства). На первых порах у советской власти не было никакого бюджета - и некогда было думать о таком второстепенном для удержания власти вопросе, как народное образование. Тактические вопросы выживания оказались важнее радужной стратегии коммунистического будущего. Учитель оказался на грани жизни и смерти. Впоследствии сами большевики не жалели мрачных красок, чтобы описать катастрофу, постигшую учителя в советской республике в период ее становления. Учителя не получали даже того ничтожного жалования, которое им полагалось. Они «зимой ходили из дома в дом, чтобы кормиться», летом нанимались в работники, читали псалтырь по покойникам и т.д. Школьные помещения ветшали или забирались для государственных нужд; школьных пособий, канцелярских принадлежностей взять было неоткуда и ни

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Костромское учительство в XX веке», проект № 07-01-54002а/Ц.

¹ Школа па службе политики СССР // Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. Т.2. 4.2. С. 373.

Из истории школьного образования и костромского учительства .

за какую цену. Население вслед за государством также отказалось вносить свою долю расходов на образование. Школы не содержались, в том числе и не отапливались.

В 1921 году на XIII съезде коммунистической партии Н.К.Крупская описала трагическую картину положения школы без всяких украшений, основываясь не только на собственных эмоциях, но и на данных официальной статистики. «Разваливавшиеся здания, нетопленные классы; окна, заколоченные досками; дети. Жмущиеся друг к другу от холода в комнате учительницы, одетой в лохмотья. За отсутствием досок - учитель пишет на стене; за отсутствием лавок - дети сидят на полу. Так всего за три года было разрушено то, что создавалось более, чем за полувековую историю, это была фактическая гибель старой школы.

Политика энна привела к тому, что содержание школы было переведено на местные бюджеты, старая модель оптимального сочетания государственных стратегических субсидий, местных и частных средств была признана не подходящей в условиях рыночной экономики. По образному и меткому замечанию П.Н.Милюкова, «веревка, на которой висело дело народного образования, сверху, от казны, оборвалась, и дело это упало в бездну, в болото, ибо никакой опоры снизу, из местных средств оно получить не могло». Школьная сеть катастрофически сокращалась.

В структуру «твердой сети соцвоса» Костромской губернии в 1918 г. входили: детские сады с комплектацией на 50 детей с 3-мя педагогами, школы для подростков, школы профтехнического образования (школы крестьянского хозяйства или сельской молодежи), школы 1 центра I и II-й ступеней, школы 2-го центра I и II-й ступеней; детские дома для детей школьного возраста (каковых в только Нерехтском уезде планировалось иметь 5 на 250 человек); комиссия по делам несовершеннолетних; библиотеки, избы-читальни, клубы и народные дома. В летнее время планировалось открывать специальные детские площадки и лагеря.

К 1918 г. школы 1-й ступени были преобразованы из бывших народных училищ (1341), младших классов дореволюционных средних учебных заведений (9), из бывших начальных и младших классов высших народных училищ (16)³. В совокупности эта категория школ состав-

ляла школ 88%. Вновь организованных советских школ начальной ступени в 1918 г. было открыто всего 112³. Учащихся в этой (основной) категории школ насчитывалось 82719 человек, из них 62% составляли мальчики. Эта сеть школ обслуживалась 3393 педагогами. Школы этой ступени могли насчитывать от 1 до 34 школьных работников. С 1-м учителем в губернии работало 587 школ, с 2-м - 669, с 3-м - 139, с 4-м - 37, с 5-ю - 32, с 6-ю - 18, с 7-ю - 17, с 8-ю - 32, с 9-ю - 9, с 10-ю - 9, с 11-ю - 22, с 12-ю - 1. В среднем на каждого школьного работника приходилось от 20 до 30 человек⁴.

Расходы на образование в первые годы советской власти были непомерно обременительными для скудных городских и сельских бюджетов. Затраты на работу сети образовательно-просветительных учреждений в 1924-25 уч. г. составили 31% от годового бюджета губернии. В процентном отношении внушительная цифра в реальности оказывалась мизерной в сравнении с растущими потребностями новой школы. Фактически все сметных ассигнований расходовались на оплату учительского труда и коммунальных услуг. Средств на развитие учебной части и тем более на капитальное строительство или ремонт не оставалось, в то время как примерно 45% всех школ остро нуждались в ремонте. По Чухломскому уезду эта цифра на 1924-25 уч.г. достигала 75%. В условиях развертывания масштабной программы всеобщего и тотальной ликвидации безграмотности всего взрослого населения нагрузка на школьные здания катастрофически увеличивалась. Школы работали в 2 смены, используя ресурс зданий на 100%*. Часть школ размещалась в наемных частных помещениях, каждый сентябрь вставал вопрос: начнет ли школа работу или нужно искать другое помещение. Ресурс помещений для школ был очень невелик, а на строительство новых школьных зданий не имелось средств.

Для экономии средств бюджета предприни-

² В 1918 г. в состав Костромской губернии входили 11 уездов: Буйский, Варнавинский, Ветлужский, Галицкий, Коверинский, Кологривский, Костромской, Макарьевский, Нерехтский, Солигалицкий, Чухломский.

³ ГАКО. Ф.р-24. Оп. 1. Д. 13а. Л. 1.

⁴ Там же. Л.2об.

⁵ ГАКО. Ф. р-024. Оп.1. Д.466. Л37.

История образования

мались попытки перевести школу на частичную самокупаемость. Во-первых, вводилась плата за обучение «для классовых элементов», во-вторых, предполагалось использовать школьные земельные участки, в-третьих, открывать частные или договорные школы (по договору с крестьянами). Но все эти усилия не давали желаемого ощутимого эффекта и в некоторых случаях даже тормозили развитие дела образования.

Платность обучения была введена на основании постановления Губисполкома в губернском городе, уездных городах и поселках городского типа с начала 1924-25 уч. г. В основу деления категорий плательщиков был положен классовый принцип, причем минимальная плата (8 руб. в год) взимается с заработной платы основных работников семьи, получавших содержание от 50 до 70 руб., а максимальная (200 руб.) с торговцев, промышленников, плательщиков прогрессивного налога по 13 разряду и выше. От платы освобождались: красноармейцы, младший комсостав армии и флота, инвалиды Красной Армии, инвалиды «империалистической войны» из рабочих и крестьян, государственные пенсионеры, работники просвещения (за исключением тех, кто получал персональные повышенные ставки), безработные, бывшие политические каторжные, рабочие и служащие, заработок которых не превышал 45 руб. в месяц; круглые сироты, не имеющие постоянного заработка⁶.

В начале 20-х гг. сеть образовательных и политико-просветительных учреждений фактически не расширялась. Статистика указывает, что даже уже открытые учреждения из-за трудностей временно закрывались. Например, так в Костромском районе в 1923-24 уч. г. не работали 4 школы, все 12 клубов, из 10 народных домов работали только 7, из 35-ти культурно-просветительских кружков - 23.

По итогам работы Костромского района в 1923-24 уч. г. отмечалось, что материальная сторона жизни образования далеко неудовлетворительна. Хотя уездный исполком из всего бюджета выделял на образование 42% от всех средств (что было чрезвычайно обременительным!), но все сметные расходы уходили только на зарпла-

ту педагогам по «ставкам госминимума», далеко не отвечавшего прожиточному минимуму. Неаккуратное поступление налогов приводило к тому, что и без того мизерная зарплата выдавалась несвоевременно. Из-за экономии средств далеко не во всех школах выдавались канцтовары и учебники. Приходилось эти расходы родителям брать на себя. Сеть учебных коллекторов еще не сформировалась. Более благополучно в этом вопросе дело обстояло в Костроме и Нерехтском уезде. В 1924 г. на территории Костромской губернии в ведении органов народного образования имелись: магазин учебных пособий Нерехтского УНО и магазин учебных пособий в г. Костроме.

Школы часто испытывали острую нехватку дров, из-за чего школы временно закрывались. Население обязывалось заготавливать для школы дрова, но на условиях отпуска «бесплатных лесорубочных билетов».

В отчете уездного отдела народного образования Костромского уезда за 1923-24 уч. г. отмечалось, что школы уезда обветшали: «крыльца расшатались, печи развалились, трубы дымят, рамы, как летние, так и зимние расшатались - расхурались стекла нет <...>, штукатурка обвалилась - одним словом, школы имеют как снаружи, так и внутри непривлекательный вид»⁷.

Фактически вся школьная реформа была направлена на примирение иллюзий и реальной действительности. Школьный Устав 1918 года был заменен в 1923 году на новый, где уже не говорится ни слова ни о всеобщности, ни о бесплатности обучения (за исключением пролетариата), ни о нейтральности отношения к религии, которое заменено обязательной пропагандой безбожия как официальной доктрины; устранена также и полная свобода преподавания; а единоличное управление школой поставлено над школьным «советом» и на автономией учащихся.

Первая ступень образования - четырехлетняя начальная школа; вторая ступень делилась на два концентрира: за три года достигалось высшее начальное образование (так называемая «семилетка»), а второй концентр за два года давал полное девятилетнее образование («девятилетка»). По уровню и содержанию образования такое деление в сравнении с прежней дореволюционной системой соответствовало восьмиклассным реальным училищам и гимназиям с пригото-

⁶ Постановление губисполкома о платности образования в учебных заведениях г. Костромы // ГАКО. Ф. р-24. Оп.1. Д.483. Л.4. [1924 г.].

⁷ ГАКО. Ф.р-24. Оп.1. Д. 176. Л.131 об.

тельными классами (но без УШ-го профильного гимназического класса).

Каждая из ступеней образования в своей программе содержала законченную сумму знаний, поскольку не каждый выпускник имел возможность продолжить обучение на следующей школьной ступени, но мог на этой базе получить профессию соответствующей квалификации. Выпускники «четырёхлетки» могли продолжить образование не только в «семилетней» школе, но и поступить в низшие профессиональные школы: фабрично-заводского ученичества или крестьянской молодежи и получить специальность квалифицированных промышленных или с/х рабочих. «Семилетка» давала право поступления в техникумы с трехгодичным обучением, где обучались техники-специалисты высшей квалификации. Наконец, «девятилетка» давала помимо подготовки к университету (где ковались научные кадры), также и профессиональную выучку организатора производства высшей квалификации. Непрерывный путь от начальной до высшей школы проходили лишь 10% учащихся.

Общеобразовательный характер в чистом виде сохранила лишь низшая начальная школа. Объединить образование и социальное воспитание был призван «комплекс». В дореволюционной школе еще Д.Ушинский выдвигал идею «концентрации» преподавания вокруг языка в основном путем объяснительного метода, но в новых условиях такой вариант становился очевидным путем просветительной «контрабанды». Новая школа предложила новый центр притяжения - природу, общество и труд. В такую «концентрацию» легко встраивались и «трудовые» процессы. За чрезмерным увлечением «концентрацией» значительно ослабла работа над конкретными ключевыми учебными навыками чтения, счета, письма. Сообщение знаний приняло лоскутный и бессистемный характер, регулярное изучение истории, литературы, географии фактически было утрачено.

В период становления советской школы педагогические эксперименты захлестнули школу, на смену одному методу приходил другой, педагоги не разобравшись в одном вынуждены были осваивать новые: метод самостоятельности, при котором, по отзывам учителей, дети уставали так, что учиться сил не оставалось), метод «дискуссий», метод «лабораторно и активного труда», «экскурсионный» метод, «дальгоновский

план». Но, к несчастью, за всеми этими методами дети так не научались считать и писать. В школах царил путаница, смесь старых и новых подходов в обучении, чаще всего механическая и бессмысленная.

Думающий учитель был вынужден «мирить» новые методы с требованиями житейского опыта.

Большую часть учительской аудитории составляли женщины - 70%. Семейное положение учительниц чаще всего значилось как «девица» (76%), 20% учительниц были замужними, чуть более 2% были вдовыми и 13 учительниц состояли в разводе. Семейное состояние педагогов-мужчин было таковым: 47% - холостые, 50% - женаты, 13 человек - вдовы и 4 - разведены.

Школы второй повышенной ступени путем реорганизации возникали из: старших классов высших народных училищ, средних учебных заведений (как мужских, так и женских) - числом всего 49 школ и только чуть более половины из них имели свои специально отстроенные здания, приусадебный участок и интернат. К концу 1919 г. в губернии были вновь открыты лишь 4 школы. Большинство школ второй ступени работали в одну смену; часть из них имели свои мастерские, физический, химический и естественнонаучный кабинеты, приемный покой (и школьного врача). Вторую ступень системы народного образования обслуживали 539 педагогов. В 20-30-х годах проводились специальные курсы для подготовки школьных врачей, но, несмотря на это, далеко не каждая школа располагала хотя бы одним медицинским работником.

Педагогические кадры состояли из выпускников дореволюционных средних учебных заведений, выпускников советских школ 2-й ступени, которые еще нуждались в «пополнении своих общих и профессиональных знаний»⁸.

Педагогический персонал молодой советской школы в 20-е годы был еще некрепок. Сами учителя «при отсутствии инструктажа, педагогических руководств и учебных пособий чувствовали себя мало подготовленными». Поэтому вопрос о переподготовке преподавателей стоял остро, имел исключительно важное значение. Координационными центрами этой работы были уездные отделы социального воспитания, при которых работали научно-методические секции с

⁸ ГАКО. Ф.р-24. Оп1. Д. 89. Л 29.

лучшими методистами и воспитателями уезда. В этом же направлении должны были работать и дома работников просвещения, работа последних фактически сливалась с работой УОНО, т.к. она концензрировалась в одних и тех же руках. В районах имелись методические бюро, педагогические кружки, где читались доклады на педагогические темы. Например, только в Костроме январь - июнь 1925 г. были проведены: городские методические конференции школьных работников г. Костромы (март - 4 дня и май - 6 дней), городская конференция работников детских домов г. Костромы (май, 3 дня), городская и губернская конференции полвтпросветительных работников (май - 3 дня и 4 дня), городская отчетная методическая конференция работников «профобра» г. Костромы (июнь - 3 дня). Всего было организовано 6 конференций, в которых приняли участие 687 человек⁹.

Официально три полных дня в месяц учителя полагались для нужд повышения квалификации (самообразования, поездок в библиотеку, на конференцию, методбюро и т.д.). Средства на транспортные расходы в связи с поездками в райцентр не возмещались¹⁰.

Районная школа в системе образовательной сети являлась методическим центром, руководила и контролировала работу территориальных методических кружков. Эти школы в первую очередь обеспечивались учебным инвентарем, имели расширенный фонд библиотеки педагогических изданий, например, регулярно выписывались издания «На путях к новой школе», «Педагогические курсы на дому», «Народный учитель». При районных школах один раз в месяц собирались методические конференции. Летний сезон полагалось использовать на переподготовку учителей. Развивалась сеть педагогических библиотек.

Для улучшения ситуации регулярно проводились райошплк конференции работников просвещения, где обсуждались отчеты о работе, анализировались «узкие места школьной жизни», определялись и формулировались важнейшие задачи и перспективы. Районные конференции

могли носить и узкий тематический характер, например, конференция 1922-23 г. в Костромском районе была посвящена системе социального воспитания детей.

Поскольку в районных конференциях могли принять участие не все учителя, то по волостям организовывались курсы самообразования, как по вопросам педагогики, так и по политическим вопросам.

На основе анализа сводок и отчетов о политпросвещении готовились методические письма по организации политпросветительной работы, атеистическому воспитанию. Это направление предполагало активную внеурочную работу: спектакли, инсценировки, драматизации, кружковую работу.

Вопрос комплектования школ учительскими кадрами был одним из важнейших. В школах всегда имелись вакансии. Качество учительских кадров было разным. Старые кадры регулярно подвергались «чисткам». Заведующими отделами народного образования постоянно отмечался отток учительства из школ в связи «с острой борьбой за существование»¹¹. Даже районные школы не всегда были полностью укомплектованы педагогами.

Несмотря на крайнюю нужду в кадрах, активно работали уездные проверочные комиссии, в полномочия которых входила аттестация имеющихся педагогических кадров, рекомендации не только по обязательному повышению квалификации, но и партийно-политическому соответствию учителей. Пересмотр кадров социального воспитания для отбора более квалифицированных и политически выдержавших.

В период формирования советской школы внедрялись новые формы учета и оценки педагогического труда и работы образовательной системы в целом. Оценка имела многоуровневый характер. Проверку всей системы, включая губернский и уездный отделы народного образования, осуществляли специальные уполномоченные лица. Для осуществления этой функции инспекторы имели четкую инструкцию и соответствующий мандат общего образца за подписью председателя губисполкома. В компетенцию проверяющего входило: общее наблюдение за правильностью административной, педагогической и хозяйственной работой. Инспектор мог указывать на ошибки, приостанавливать деятельность отдельных работников и учреждений образова-

⁹ ГАКО. Ф. р-24. Оп. 1. Д.477. Л.26 и 26 прод. [1925 г.]

¹⁰ ГАКО. Ф. р-24. Оп.1. Д.76. Л.34об.

¹¹ ГАКО. Ф. р-24. Оп.1. Д.89. Л.29.

Из истории школьного образования и костромского учительства ..

ния. В случаях грубых нарушений немедленно направлять соответствующие материалы в губисполком не гредмет возбуждения дел к привлечению к суду административных и рядовых работников органов и учреждений народного образования; вносить рекомендации о переменах в личном составе образовательных учреждений. На съездах, собраниях, совещаниях инспектор имел право голоса.

Учет педагогической работы предполагал три основных аспекта: экспертизу планирования (предварительный анализ), процесса (учет текущей деятельности) и результатов (итог работы). Основными критериями успешной реализации комплексных программ были: участие детей в планировании, выполнении и подведении итогов; коллективной работы и учета работы в классе и школе, но с учетом индивидуальной работы; работа должна быть связана с работой детских организаций; использование местного материала в преподавании¹².

В предварительной части планирования анализировалось, как дети участвовали в выработке плана, осознанном избрании средств контроля. Во время текущего учета педагогической работы во внимание принималась экскурсионная работа, общественно-гюлсзный труд, лабораторные занятия, работа с книгой, клубная работа. Основными формами работы, которые подвергались анализу, были: методика экскурсионной работы (сбора материалов), оформление результатов собранного, изученного материала и систематизация собранных сведений. Отметка о выполнении работы заносилось в специальную учетную карточку.

Заключительный учет нес функцию проверки осознанности пройденного материала и выполненных работ, проверки степени усвоения и непосредственных результатах учебной деятельности. Для этого сам проводил или присутствовал при обобщающих беседах с детьми, проверял итоги письменных работ, докладов и проч. Итоги работы общественных организаций, ячеек производился по протоколам, отчетам, докладам. Предполагался отчет по деятельности на пришкольном участке, о кружковой работе, об общественной работе во внешкольное время.

Несмотря на явную коллективистическую на-

правленность воспитания и обучения, индивидуальная работа учеников также находилась в центре внимания педагогов и проверяющих. Отражение этой стороны работы находилось: в младших отделениях - на страницах школьных дневников, тетрадей; в старших труппах - в трудовых книжках, отражавших не только классную, но и кружковую работу, а также работу детских организаций.

Итоговый учет⁴ работы не выливался в механическую проверку знаний учащихся (скорей проверка знаний относилась к текущему учету). Главным средством подведения итогов работы каждого ученика и класса в целом, а также учителя было классное собрание. На собрании каждый ученик представлял свои главные достижения за год (триместр), отмечал трудности и недостатки, самостоятельно и публично давал оценку своим учебным успехам. В этом активно принимал участие весь класс и педагог. От «шаблонов "хорошо", "удовлетворительно" и "плохо" следовало отказаться»¹³.

Учет работы собственно учителя осуществлялся на основе результатов работы учеников, анализа рабочих учительских дневников, где должны быть отражены: коллективное планирование, самообследование, использование пособий, подбор учебного материала, указание времени, затраченного на работу, анализ затруднений и выводы на будущее.

Одним из средств публичной оценки учительского труда были школьные выставки, где выставлялись не только школьные работы, но и работы учителя, в том числе и но самообследованию.

Учитель был обязан осуществлять тесную связь школы с общественной жизнью. Например, совместно с учащимися проводились обследования различных видов хозяйства, почерпнутые из жизни сведения уточнялись и дополнялись чтением литературы и газет. Учащиеся узнавали: сколько у местного крестьянства скота, сколько требуется заготовить кормов (соответственно и земли), чтобы его прокормить и т.д. Такие задания выполняли подростки лет 10 - 12. Из бесед с родителями часто выяснялось, что выполнение заданий «сближает родителей со школой», при этом родители узнают чему учат детей в школе и даже узнают из детских рассказов новые сведения о ведении сельского хозяйства.

Связь с населением составляла одно из на-

¹² ГАКО. Ф. р-24. Оп.1. Д.477. Л.1.

¹³ Там же. Л. 10б.

История образования

правлешш работы учителя. Учитель был организатором (школьных и межшкольных) выставок детского творчества, готовил с воспитанниками и активистами агитспектакли, концерты. В летнее время учителя не только повышали квалификацию, но и активно работали в летних школах. Например, в Костромском районе таких в 1924-25 уч. г. было 4 (в Красносельской, Шишкинской, Пушкинской и Борщинской школах). Две последние являлись «опытными образцами», где подробно анализировались достижения и неудачи.

Школьная реформа послереволюционного периода стала отправной точкой формирования новой модели российской школы. Революционный романтизм, чрезмерное увлечение лозунгами, тяжелая экономическая ситуация и гражданская война существенно затрудняли развитие системы. Но педагогическая мысль не стояла на месте. Советская школа активно использовала такие существенные и прогрессивные достижения отечественной и европейской педагогики, как идея общего и одинакового преподавания для всех, самостоятельности личности, учета и развития ее природных задатков, новое понимание школьной дисциплины, обучение детей не словам, а вещам, стремление будить в них самодей-

тельность мысли, упрощение формальной стороны обучения азам чтения, счета и письма. Но все эти достижения для новой власти носили лишь служебный характер, призваны были решать внешние для школы социальные и политические задачи. Новая власть, с одной стороны, открывала широкие возможности для развития школы и педагогической мысли, творчества учителей, а, с другой, намертво сковывала все инициативы, не сулившие скорой реализации политических задач. Школа надолго попала в эти тиски.

При всей плачевности ситуации, были и очевидные побочные эффекты от такого экспериментаторства - действие школы на окружающую среду. В области хозяйственной деятельности было множество случаев организации школьниками охраны лесов, лугов, улучшение содержания скота. Борьбы с вредителями, улучшение землепользования, огородничества, садоводства. В области благоустройства школа приводит в порядок собственный участок, дороги т.д. Учитель был поставлен во главе организации культурно-просветительской и общественно-политической работы: устраивал революционные праздники, проводил политические кампании, боролся с религией.

В.Р. ВЕСЕЛОВ, А.М. ЖУРАВЛЕВ

ОПЫТ ПАРТИЙНО-ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ВЕРХНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В 1920 - 1930-Е ГОДЫ¹

Актуальность обращения к историческому опыту формирования советской интеллигенции обуславливается возрастающей ролью интеллектуального потенциала в современных условиях реформирования российского общества, модернизации всех сфер общественной жизни, в том числе и системы народного образования. В контексте выработки оптимальных моделей общественного развития приобретает не только теоретическую, но и социально-практическую зна-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Костромское учительство в XX веке», проект № 07-01-54002а/Ц.

чимость работа по осмыслению исторического опыта, накопленного отечественной системой образования в сложных и противоречивых условиях советского времени, объективному анализу как несомненных её достижений, так и очевидных просчётов и деформаций. В этом направлении в исторической науке до сих пор имеется немало «белых пятен» и недостаточно изученных проблем. В обширной историографии советской интеллигенции вопросы регулирования социального состава студенчества получили неоднозначную трактовку. В литературе советского периода они рассматривались в контексте политики «пролетаризации» высшей и средней спе-

циальной школы. Причем понятие «пролетаризация» толковалось с разных позиций. Одни исследователи сужали его, подразумевая под ним процесс «обрабочивания» студенчества, формирования рабоче-крестьянского ядра будущих специалистов. Другие историки распространяли понятие «пролетаризация» на весь процесс революционной перестройки высшей и средней специальной школы, её политизацию (1).

Острые дискуссии о политике «пролетаризации» подготовки советских специалистов ведутся и в новейшей отечественной и зарубежной историографии российской интеллигенции. В центре полемики находятся вопросы, связанные с оценкой результатов партийно-государственной политики по регулированию социального состава советского студенчества, её влияния на качественный уровень подготовки специалистов. В ходе многочисленных дискуссий по этой проблеме, развёрнутых на страницах научной литературы, периодической печати, в материалах «круглых столов», публицистики, в работе теоретических конференций, высказываются полярно противоположные мнения и оценки. Просматривается в них и позитивная, на наш взгляд, тенденция: переход от огульной критики работы советской высшей школы, готовящей, по мнению «сердитых» критиков, неполноценных интеллигентов, «образованцев», к объективному, взвешенному анализу исторического опыта реорганизации системы подготовки специалистов преимущественно из среды рабочих и крестьян, доступ которым в вузы ранее был крайне затруднён (2).

С учётом имеющейся историографии проблемы и на основе архивных материалов, часть которых впервые вводится в широкий научный оборот, в данной статье ставятся задачи выявить и охарактеризовать цель и основные направления партийно-государственной политики по регулированию социального состава студентов педагогических учебных заведений в 1920- 1930-е годы, оценить её результаты и социальные последствия. Исследование проблемы осуществляется на материалах костромских педагогических заведений, а также Ивановского, Ярославского и других педвузов Верхнего Поволжья, выпускники которых обеспечивали в 1920 - 1930-е годы потребности школ региона в учительских кадрах.

Составной частью курса большевистской

партии и советской власти на коренную реорганизацию всей системы высшего и среднего специального образования наряду с идейно-политической направленностью учебно-воспитательного процесса была задача изменения социального состава студенчества, его «пролетаризации». В беседе с наркомом просвещения А.В. Луначарским В.И. Ленин настойчиво проводил мысль о том, что «всемерно надо позаботиться о расширении доступа в высшие учебные заведения широким массам, прежде всего пролетарской молодёжи» (3). Проводя жёсткий прагматический курс на создание новой интеллигенции, преданной идеям социализма и правящему режиму, большевистское руководство тем самым одновременно способствовало формированию объективных условий для реальной демократизации высшей школы, доступа в неё рабочих и крестьян, их детей, подавляющая часть которых ранее не имела возможности получить образование. Социальная направленность государственной политики в области высшего и среднего специального образования была провозглашена в декрете Совнаркома РСФСР «О правилах приёма в высшие учебные заведения» и подписанном В. Лениным постановлении правительства от 2 августа 1918 г. (4)

В соответствии с указанными директивами снимались всякие препятствия при поступлении в вузы для представителей трудового населения: отменялась плата за обучение, в вуз могли поступать все желающие без экзаменов. Количество студентов Костромского рабоче-крестьянского университета, торжественно открытого 8 ноября 1918 г., за два месяца возросло в 4 раза и составило на 1 января 1919 г. 1940 человек (5). Однако реальная практика, низкий образовательный уровень абитуриентов вносили существенные коррективы в ход выполнения провозглашённого курса на расширение доступа в вузы трудовой молодёжи. Вузовские программы оказались не под силу неподготовленным слушателям, в среде которых растут разочарования и сомнения в правильности сделанного выбора. Местная газета «Красный мир» писала по этому поводу: «В первый академический год в университет записалась вся Кострома. Все ходили слушать, но никто не занимался. Во второй год волна схлынула, слушателей было мало, они тоже мало занимались. И лишь к третьему голу положение нормализовалось» (6).

История образования

Уже опыт первых лет строительства высшей школы показал необходимость подготовительной работы с абитуриентами, вооружения их определённым минимумом знаний, без которого невозможно было наладить нормальный учебный процесс в вузе. Живая практика народного творчества выдвинула в эти годы такую форму довузовской подготовки, как рабочие факультеты, официально затем узаконенную специальным постановлением Наркомпроса от 15 сентября 1919 года. Один из образованнейших людей своего времени, советский нарком и поэт, энтузиаст народного просвещения А.В. Луначарский образно говорил по этому поводу: «Мы знали, что если будем ждать, пока нормальным образом через низшие школы будут проходить новые студенты вверх, то солнце взойдёт тогда, когда роса выест нам очи. Поэтому мы пробили стену в университетах и вузах, и так как в эту брешь рабочий всё-таки прыгнуть не может, то мы построили там лестницу, которая называется рабфак. Это лестница, при помощи которой рабочий от станка и крестьянин от плуга смогут после усиленнейших трёхлетних занятий пойти в университет и оказаться там достаточно подготовленным студентом» (7). В 1920/21 учебном году в стране действовало 54 рабфака, в которых обучалось 18 тысяч человек. К 1927/28 учебному году число рабфаковцев выросло до 48,9 тысяч, среди хогорых рабочие и трудящиеся крестьяне составляли 90,9% (8).

Ещё до рабфаков при Костромском университете была создана просветительская ассоциация, которая проводила целенаправленную работу по подготовке абитуриентов к поступлению в вуз. В ассоциацию входили высшая народная школа и Губернское общество народных университетов, работающие при активном участии и помощи партийных советских и профсоюзных организаций, Лекторский состав указанных заведений довузовской подготовки включал преподавателей университета, которые получали возможность познакомиться с будущими студентами заранее, помочь им овладеть навыками учебной работы. Полученный опыт работы с абитуриентами нашёл своё дальнейшее развитие в деятельности Костромского рабфака, который начал функционировать при университете с 1919 года. От поступающих на рабфак требовались умения читать, писать и считать, то есть элементарного уровня грамотности. Вынужденное в

условиях массовой неграмотности занижение образовательной планки для слушателей, конечно же, создавало немалые трудности в работе преподавателей, в организации форм и методов учебного процесса. Вместе с тем, это позволяло обеспечить массовый приток слушателей, выходцев из рабочих и крестьян, командируемых на учёбу партийно-советскими, профсоюзными комитетами. За пять лет, с 1919 года по 1924 год, контингент слушателей Костромского рабфака вырос в пять раз и насчитывал более 500 человек (9).

Недостаток образовательной подготовки слушателей в немалой степени компенсировался их тягой к знаниям, интересом к учёбе, стремлением стать полноценными и востребованными обществом специалистами. Нелегко было учиться в те годы. Не хватало учебников, самого необходимого, низким до примитивизма был материальный уровень жизни, быта учащейся молодёжи. Зато велико было желание не отстать от бурной эпохи, стать активным строителем «нового мира», счастливого будущего, которое представлялось в глазах ещё полуграмотного человека неким чудом, обществом благоденствия, социального благополучия и процветания неутомимых тружеников. В атмосфере романтического предвосхищения грядущего отодвигались на задний план, тускнели и отступали трудности быта, непривлекательность реального окружения, издержки общественной жизни тех лет. Психология массового порыва трудовой молодёжи к знаниям хорошо передана в стихотворении слушателя Костромского рабфака Г. Лебедева:

Я знаю вас! С котомкой за плечами
Под шёпот злобный выцветших людей
Вы шли вперёд туманными ночами
Для достижения радостных идей.
Один оставил дымную лачугу,
Другой, прощаясь, слал привет станку.
И потянулись вы, как птицы к югу... (10)

Переход во второй половине 1920-х годов к ускоренной индустриализации страны, к сплошной коллективизации сельского хозяйства обуславливали интенсивные темпы культурного строительства, выдвигали задачи массовой подготовки кадров специалистов народного хозяйства и культуры, в том числе самого многочисленного отряда советской интеллигенции - учительства. В связи с введением в 1930 году всеобщего обязательного начального обучения детей и подро-

стков, а затем и семилетнего всеобуча, резко возросла потребность школ в педагогических кадрах. В первый же 1930/31 учебный год всеобуча в сельской местности РСФСР потребовалось дополнительно около 50 тысяч учителей начальных школ (11).

Для костромских школ эта проблема дополнительно осложнялась в связи с упразднением в 1929 году Костромской губернии, когда основная часть её территории вошла в состав Ивановской промышленной области, а в 1936 году - в состав Ярославской (до 1944 г.). Несколько районов отошли тогда же к Нижегородскому краю и Вологодской области (12). К этому времени на территории Костромского региона не осталось ни одного высшего учебного заведения. В 1921 году был закрыт университет. На базе его педфака и института народного образования был создан педагогический институт, который также был закрыт в 1923 году в сложных социально-экономических условиях восстановительного периода. До открытия в 1939 году в Костроме двухгодичного учительского института, готовящего специалистов с незаконченным высшим образованием, подготовку учительских кадров средней квалификации на территории области вели Костромской и Макарьевский педтехникумы, к которым позднее, в 30-е годы, присоединились Шарьинское и Галичское педучилища. Педагогическими кадрами высшей квалификации костромские школы комплектовались в основном за счёт выпускников Ярославского, Ивановского, Нижегородского педвузов и университетов. На основе решений январского пленума Ивановского обкома ВКП(б) и 2-ой партконференции (июнь 1930 г.) бюро областного комитета правящей партии приняло 22 июля 1930 года специальное постановление «О подготовке педкадров в области», которое нацеливало партийные и советские органы на коренной перелом темпов подготовки учительских кадров. В области открывалось 7 новых техникумов, приём в них увеличился с 974 учащихся в 1929/30 учебном году до 2555 в 1930/31 учебном году. Почти удваивался приём в Ярославский пединститут. Был поставлен вопрос об открытии педвузов в Иваново и Костроме (13). К сожалению, это решение не было реализовано. Сказалось, несомненно, и отсутствие у Костромы к этому времени областного статуса. В Иваново же дополнительно к имеющемуся университету был открыт и педин-

ститут, Значительно расширялась сеть краткосрочных курсов по подготовке учителей начальных классов (!4).

Курс на массовую подготовку учительских кадров не менял классовую направленность регулирования социального состава студентов педагогических учебных заведений, идеологизации всей системы их обучения и воспитания. «Пролетаризация вузов - политическая задача огромной важности, - отмечал в своём докладе на вузовском партактиве 12 января 1928 года А.В. Луначарский. - Как бы ни были оборудованы наши пузы, как бы ни были усовершенствованы их методы, если бы они воспитывали людей, чуждых революции, то это было бы только вредно: мы вооружали бы наших классовых врагов» (15).

В постановлении ЦК ВКП(б) от 12 апреля 1929 года «Об укомплектовании педагогических вузов» перед партийными и советскими организациями ставилась задача добиться в предстоящую приёмную кампанию повышения удельного веса рабоче-крестьянской группы в педвузах до 65%, а в педтехникумах - до 80%. Причём дети батраков и бедноты должны были составлять не менее 10% от общего числа принятых на первые курсы. Лица, связанные с кулацким хозяйством, не допускались в педагогические учебные заведения (16).

В условиях коллективизации деревни и курса правящего режима на ликвидацию «кулачества как класса» в статистической отчётности строго конкретизируется графа «крестьяне», дополнительно поясняется указаниями: бедняки, батраки, колхозники. В сведениях о весеннем приёме в Макарьевский педтехникум 1929 г. указывалось, что на первый курс было принято батраков и колхозников - 2, бедняков — 10, середняков - 6, зажиточных - прочерк. Аналогичная разбивка данных давалась и по социальному составу учащихся других курсов (17).

Бюро обкома ВКП(б) Ивановской промышленной области в своём постановлении «О Ярославском пединституте» от 15 июня 1929 года констатировало, что социальный состав студентов вуза (23% - дети рабочих и 22,6% - дети крестьян) «не гарантирует выработку кадров педагогов, проникнутых пролетарско-классовой идеологией». Ставилась задача принимать в институт, начиная с 1929 года, не менее 75% детей рабочих и трудящегося крестьянства (18). В та-

ком же классовом духе были приняты решения о наборе в педтехникумы Костромским, Макарьевским и другими партийными комитетами (19).

Для облегчения доступа рабоче-крестьянской молодёжи в вузы развёртывалась сеть подготовительных курсов. В ряде случаев программа курсов приспособлялась к обучению детей батраков, бедноты, имеющих лишь начальное образование. Интенсивными темпами формировался, в том числе путём комсомольских, профсоюзных, партийных мобилизаций, контингент слушателей педагогических рабфаков. В соответствии с решениями ЦК ВКП(б) от 16 мая 1930 года они закреплялись непосредственно за конкретными педвузами (20).

За годы первой пятилетки (1928 - 1932) количество педагогических рабфаков увеличилось в РСФСР вдвое. В 1932 году 67,7% всех рабфаковцев составляли рабочие, 18,3% - колхозники. Пролетарское ядро в среде слушателей Ярославского педагогического рабфака превысило 83% (21). За период с 1928 г. по 1932 г. доля рабочих в составе студентов педвузов РСФСР выросла с 18,3% до 36,5%, в педтехникумах соответственно с 19,4% до 24,8%. В педагогических институтах Верхнего Поволжья эти показатели были ещё выше. Здесь пролетарское ядро в составе будущих учителей выросло за годы первой пятилетки с 21,4% до 49,7%. Несомненно, сказалось наличие в промышленных центрах Верхнего Поволжья крупного отряда рабочего класса, из среды которого формировались на приоритетных началах «красные специалисты» различного профиля, в том числе и педагогические кадры. Однако в педагогических техникумах данного региона рабочая прослойка за это время снизилась с 45,1% до 35,7% (22). В чём причины подобной «инверсии», достаточно «крамольной» по тем временам?

Можно предположить с достаточной степенью вероятности, что подобное невыполнение директивных указаний было связано, прежде всего, с размещением многих педтехникумов в сельской местности, порой в глубинке, с подавляющим большинством крестьянского населения, из среды которого преимущественно и шёл набор в будущие учителя. К тому же выпускники педтехникумов направлялись, главным образом, в сельские школы, в том числе отдалённые, малопривлекательные для горожан из рабочих семей.

Особые трудности в этом отношении представляли удалённые районы Костромского региона с его обширной площадью, разбросанностью и малочисленностью сёл, многие из которых располагались далеко не только от областного, районных центров, но и от центральных колхозно-совхозных усадеб, сельских советов.

Вместе с тем, несмотря на заметную тенденцию к снижению доли пролетарского ядра в составе учащихся педтехникумов Верхнего Поволжья, она и к концу первой пятилетки оставалась достаточно весомой (35,7%) и превышала общероссийские показатели (24,8%) (23). В этом также проявлялись особенности региона, в котором многие районные центры имели крупные промышленные предприятия (Кинешма, Вичуга, Буй, Шарья, Рыбинск, Ковров и др.).

Именно социокультурное окружение выступало чаще всего решающим фактором для реализации тех или иных плановых показателей «пролетаризации» студенческого состава. Однако зачастую этот фактор не учитывался при разработке директивных материалов, и разнарядки по регулированию социального состава нередко спускались из центров - столичного, областного, районного - если не «с потолка», то во всяком случае без глубокого анализа реальной ситуации. На первый план неизменно выступали политическая целесообразность, идеологическая доминанта, пафос массовых кампаний. Во многих случаях плановые требования из центра сознательно завышались с целью «подхлестнуть» местных руководителей, добиться хотя и не запланированных, но более или менее приближающихся к ним показателей.

Отсутствием реального соотношения директивных разнарядок с конкретной ситуацией на местах, с уровнем образовательной подготовки населения, его социальной структурой объясняется, прежде всего, такой диссонанс в политике «пролетаризации» студенчества, как неизменно присутствующая и значительная доля в его составе «служащих», «прочих» - лиц не рабоче-крестьянского происхождения. Так, в 1927/28 учебном году их удельный вес в среде советского студенчества составлял по стране 52,6%. В составе студентов педвузов РСФСР доля служащих и «прочих» за годы первой пятилетки уменьшилась незначительно: с 49,6% до 37,1%, а в педтехникумах соответственно с 28,4% до 18%. Сходные тенденции просматриваются и в дина-

мике социального состава будущих учителей Верхнего Поволжья. Доля служащих и «прочих» в среде студентов педвузов составляла здесь к концу первой пятилетки 37,6%, а удельный вес «прочих» в составе студенческого контингента педтехникумов насчитывал 13% (24). Пестрота социального состава советского студенчества хорошо иллюстрируется на примере Макарьевского педтехникума, где в составе четверокурсников в 1929 г. было рабочих - 2, крестьян - 5, в том числе середняков - 4, зажиточных - 1, служителей культа - 3, торговцев - 2, ремесленников - 5, служащих - 5 человек (25).

Вряд ли надо искать в этой по тем временам определенной аномалии какие-то мотивы к отходу от классовой линии формирования студенческого контингента. Потребности экономики и культурного строительства в кадрах специалистов оказывались сильнее партийно-комсомольских заклинаний о сплошной «пролетаризации» вузов и техникумов. Ультраклассовый подход вынужден был зачастую уступать место в образовательной политике правящего режима трезвому прагматизму, позволяющему выбрать из двух зол (дефицит специалистов и непролетарское происхождение абитуриентов) меньшее. При этом политическая элита оставляла за собой право на идеологизацию всего учебно-воспитательного процесса в вузах и техникумах, на «перевоспитание» непролетарской молодёжи в нужном ей направлении.

Такой прататический и в целом демократический подход к реорганизации системы подготовки специалистов закладывался уже в самой программе РКП(б), принятой в 1919 году, где ставилась задача открыть широкий доступ в аудитории высшей школы «для всех желающих учиться, и в первую очередь для рабочих» (26). Однако он не был последовательным и всё время «колебался вместе с линией партии», чутко реагируя на изменения политической, идеологической конъюнктуры. К тому же, в каждом конкретном случае сказывались и субъективные моменты, связанные с уровнем культуры, порядочности местных руководителей различного ранга, их стремлением «выслужиться» перед вышестоящим начальством, отрапортовать об успехах очередной кампании.

Грубейшим алог измом культурной политики 1920 - 1930-х годов в условиях острого дефицита кадров специалистов являлись массовые кам-

пании «чистого» вузов и техникумов от «социально опасных элементов». Уже в 1924 году этот синдром социального абсурда прошёл по всем высшим и средним учебным заведениям страны. Созданная по этому поводу Костромская губернская комиссия в составе представителей партийно-советских, профсоюзных, комсомольских органов и образовательных учреждений заявляла в своём официальном отчёте о том, что она относилась «особенно строго к детям буржуазии, торговцев, попов и мещан». В ходе работы комиссии из Костромского агропедтехникума было исключено 69 человек, что составляло четверть всего состава его учащихся (270 чел.). Среди исключённых были и учащиеся выпускных курсов, на подготовку которых само же государство уже затратило в сложных экономических условиях разрухи определённые средства и усилия (27).

С обострением во второй половине 1920-х годов внутрипартийной борьбы, классового противостояния в обществе ужесточается курс политического режима по отношению к «старой» интеллигенции («Шахтинское дело», процесс «Промпартии» и др.), активизируются кампании по «очищению» вузов и техникумов от «социально чуждых элементов». В них преобладал огульный, неиндивидуальный подход к проблемам социального состава студентов, который наносил серьёзный ущерб делу подготовки специалистов.

Нередко фактическое исключение студентов из вузов и техникумов было связано не столько с идейными, социально-политическими мотивами, сколько с корыстным стремлением честолюбивого руководителя показать свою «классовую бдительность», с элементарной завистью, доношением, непорядочностью отдельных работников, сокурсников. Например, в январе 1934 года в Макарьевский педтехникум пришло официальное письмо от руководителя Кадыйского сельсовета, в котором стилем судебного приговора и доношительства выдвигалось требование исключить из учебного заведения Четвертную Клавдию Ивановну как дочь «чуждого элемента».

Указывалось, что её отец имел мельницу, сапожную мастерскую, в связи с чем был лишён избирательных прав. В конце делался вывод о том, что дочь «имеет явную связь с отцом» (28).

Трудно читать подобные документы - свиде-

История образования

тельства падения нравов в обществе, в котором доноительство становится бытовым явлением. Ещё тяжелее осознавать трагичность сломанных человеческих судеб. В то же время были проявления иных духовно-нравственных ориентиров и принципов. Заслуживает глубокого уважения гражданская позиция, занятая в те годы наркомом просвещения А.В. Луначарским. Будучи членом большевистской партии, он, конечно, разделял ее курс на «пролетаризацию» высшей школы. Вместе с тем, как один из замечательных людей своего времени и честный человек, много сделавший для развития культуры, её демократизации, Анатолий Васильевич резко выступил против огульных «чисток» вузов, справедливо видя в этом дезорганизацию системы высшего образования, псевдомократичность и негуманность,

15 февраля 1929 года он пишет достаточно рискованное для себя (вскоре последовала отставка наркома) письмо И.В. Сталину. Называя вещи своими именами, Анатолий Васильевич квалифицирует как один из самых «болезненных вопросов» подготовки кадров массовые исключения студентов лишь ввиду «проблематичной вины их родителей». В подтверждение своей озабоченности нарком приложил одно из адресованных ему писем от учителей, ставящих под сомнение целесообразность «чисток» вузов (29). Подвергаемый резкой критике со стороны партийных радикалов за «мягкотелость» в образовательной политике, А.В. Луначарский тем не менее мужественно отстаивает свою линию на подлинную, а не мнимую демократизацию высшей школы. В этих условиях его отставка была неминуема.

Несколько ранее, в декабре 1928 года, заместитель наркома просвещения Яковлева (думается, не без ведома А.В. Луначарского) направила в орграспредотдел ЦК ВКП(б) подробное письмо по поводу массовой «чистки» техникумов в Костромской губернии. По мнению наркомпроса, этот процесс сопровождался рядом грубых ошибок и необоснованностью исключения многих учащихся (30). Реакция высшей инстанции была оперативной. Уже 5 января 1929 года орграспредотдел направил копию указанного письма Костромскому губкому партии с предложением дать заключение по затронутым в нём вопросам. 2 февраля 1929 года орграспредотдел ЦК ВКП(б) предлагает Костромскому губкому уско-

рить ответ па его запрос и сообщить: а) были ли подведены итоги проводимой «чистки», б) какие ошибки были учтены при её проведении. В обстоятельном ответе губком партии, не соглашаясь с выводом наркомпроса о нецелесообразности «чистки» костромских техникумов, в то же время вынужден был признать ряд «серьёзных ошибок» в её проведении (31).

Подобные жалобы по поводу необоснованных «чисток» вузов и техникумов приходили в ЦК правящей партии из разных регионов. По нашему мнению, именно эти обращения с мест и прежде всего указанное письмо А.В. Луначарского к И.В. Сталину послужили основанием для принятия директивы ЦК ВКП(б) всем партийным организациям «О «чистке» средних и высших учебных заведений» от 5 апреля 1929 года. Было указано на нецелесообразность в «настоящее время» проведения «чисток» вузов, рабфаков, техникумов. Рекомендовалось в случае необходимости «удаления чуждых элементов» руководствоваться личными качествами того или иного студента, а не просто его социальным происхождением (32).

Во исполнение указанной директивы коллегия наркомпроса приняла 23 мая 1929 года развёрнутое постановление «О «чистках» в вузах, рабфаках, техникумах», которое 14 июня 1929 года было направлено во все указанные учебные заведения с пометкой «принять к немедленному и неуклонному исполнению» (33). В этом документе положительно оцениваются два основных направления «улучшения» социального состава студентов; 1. Тщательный классовый отбор вновь поступающих; 2. Борьба с огосевом рабоче-крестьянской части студентов, особенно «батрачко-бедняцкой». Не отрицалась принципиальная необходимость исключения из учебных заведений. Помимо студентов, имеющих академическую задолженность, исключению подлежали следующие категории: лица, скрывшие своё социальное происхождение при поступлении, лишённые избирательных прав, участники антисоветских выступлений, антисемитизма, осуждённые за уголовные преступления. Вместе с тем, наркомпрос предложил не допускать «чистки» и «самоочистки» как «способов регулирования социального состава» студенческой молодёжи. Указывалось на важность «тщательной проверки всех обстоятельств» при исключении того или иного студента, учёта его личных качеств. Выд-

вигалось требование «с особой осторожностью относиться к решению об исключении студентов и учащихся последнего курса» (34).

К концу первой пятилетки работа высших и средних специальных учебных заведений нормализуется. В соответствии с постановлением ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» от 19 сентября 1932 года вводились единые приёмные экзамены, дифференцированная и индивидуальная оценка знаний студентов. Отныне все абитуриенты сдавали вступительные экзамены на общих основаниях вне зависимости от окончания ими рабфака, техникума и т.д. Констатировалось коренное изменение социального состава студенчества. В качестве иллюстрации указывалось, что в индустриальных вузах рабочее ядро составило около 70% (35).

Понятно, что в гуманитарных, сельскохозяйственных и других отраслевых вузах эти показатели были значительно скромнее. В частности, в педвузах РСФСР, как уже отмечалось выше, рабочее ядро в среде студентов составляло к этому времени только 36,5%. Тем не менее, перелом в изменении социального состава студенческой молодёжи в нужном для власти направлении действительно состоялся, хотя и не во всей полноте выполнения нереальных плановых заданий. Затихают кампании чрезвычайных мер, мобилизаций в вузы и техникумы, массовых «чисток». На смену сомнительным экспериментам (бригадно-лабораторный метод, коллективная сдача зачётов, отмена лекций и т.д.) приходили академические подходы к организации учебно-воспитательного процесса, проверенные опытом отечественной и зарубежной школы. Однако всё ещё сохраняются определённые ограничения при приёме абитуриентов, связанные с их социальным происхождением. Окончательно они были сняты специальным постановлением ЦИК и СНК СССР от 29 декабря 1935 года, в котором делался вывод о том, что эти ограничения «в настоящее время не вызываются необходимостью» (36). К 1938 году доля служащих в составе студентов страны равнялась 42,2% (37). В Конституции СССР (1936 г.), в материалах 18 съезда правящей партии (1939 г.) фиксировалось коренное изменение в составе интеллигенции, ставшей «народной», связанной всеми «своими корнями с рабочим классом и крестьянством» (38).

Оценивая сегодня опыт государственного ре-

гулирования социального состава студенчества в 1920 - 1930-е годы, не следует, на наш взгляд, торопиться с его односторонней критикой. Продуктивнее рассматривать её в диалектическом развитии и с учётом конкретно-исторической ситуации. В условиях экономической и культурной отсталости страны, массовой неграмотности государственная политика регулирования социального состава студентов включала в себя несомненно и позитивную, демократическую составляющую, которая обеспечивала реальный доступ к высшему и среднему специальному образованию трудящимся массам. В случае нейтральной позиции власти, её невмешательства в жизнь вузов и техникумов, отсутствия целенаправленной и планомерной государственной образовательной политики вряд ли удалось бы обеспечить мощный прорыв страны в культурном строительстве, экономике, науке и технике, в массовой подготовке кадров советской интеллигенции.

Вместе с тем, очевидны и грубые деформации, перегибы классового подхода к формированию студенческих контингентов в исследуемый нами период, в которых со всех сторон, хотя и в специфической форме, отразилась атмосфера революционного переустройства общества со всеми её подъёмами и падениями, возвышенными стремлениями и низменными страстями. В имевших место массовых нарушениях прав личности, антидемократических и нередко противозаконных кампаниях «чисток» образовательных учреждений следует видеть не только политическое, идеологическое, но и морально-нравственное основание, проявления бездуховности, которые, к сожалению, не исчезли до сих пор из нашей жизни.

Опыт прошлого свидетельствует о важности выработки научно обоснованной и реалистической политики государства в сфере образования. Её основными принципами должны стать демократичность, социальная направленность, гуманизм, защита общественных интересов и личных прав гражданина, обеспечение устойчивого и динамичного развития общества. В современных условиях реформирования российского общества такая политика найдёт широкую социальную поддержку и понимание.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: Борисов Ю.С. Подготовка производственных кадров сельского хозяйства в реконст-

руктивный период. М., 1960; Чуфаров В.П. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции. Свердловск, 1970; Волков В.С. Коммунистическая партия и техническая интеллигенция в период строительства социализма в СССР (1928 - 1937 гг.). Л., 1975; Советская интеллигенция. Краткий очерк истории (1917 - 1975 гг.). М., 1977; Советское учительство как социально-профессиональная группа. Свердловск, 1976; Сафразьян Н.М. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы. М., 1977; Украинцев В.В. КПСС - организатор революционного преобразования высшей школы. М., 1983; Веселов В.Р. Формирование учительских кадров в СССР, М., 1983; Главацкий М.Е. Историография формирования интеллигенции в СССР. Свердловск, 1988; Советская интеллигенция. Словарь-справочник. М., 1987 и др.

2. См. подробнее: Веселов В.Р. Материалы научных конференций интеллигентоведов как факт отечественной историографии (опыт критического послесловия). - В кн.: Актуальные проблемы историографии отечественной интеллигенции. Иваново, 1996, с. 30-39; Он же. Современное интеллигентоведение: противоречия развития (субъективные заметки историка). В кн.: Некоторые современные вопросы анализа российской интеллигенции. Иваново, 1997, с. 24-34.

3. См.: Ленин В.И. Культурная революция. Хроника событий. 1917 - 1924. М., 1972, с. 34.

4. См.: Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 37, с. 34.

5. См.: Костромской государственный университет: страницы истории и современность. Кострома, 2002, с. 21.

6. См.: там же.

7. См.: Луначарский А.В. О народном образовании. М., 1958, с. 268.

8. См.: Итоги десятилетия советской власти в цифрах. 1917-1927 гг. М., 1928, с. 83; Подготовка кадров в СССР. 1927-1931 гг., М., 1933, с. 21.

9. Костромской государственный университет: страницы истории и современность, с. 22.

10. См.: На пороге вуза. Кострома, 1928, с. 4.

11. См.: Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 2306, оп. 70, д. 1603, л. 18.

12. См. подробнее: История Костромского

края. 20 век. Кострома, 1997, с. 80-81.

13. Государственный архив новейшей истории Ивановской области (далее ГАНИИО), ф. 230, оп. 1, д. 24, л. 87; ф. 327, оп. 9, д. 12, л. 163.

14. См.: там же.

15. См.: Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ), ф. 17, оп. 21, д. 1132, л. 7.

16. См.: «Известия ЦК ВКП(б)», 1929, №5, с. 27.

17. См.: Государственный архив Костромской области (ГАКО), ф. 1233, оп. 1, д. 2, л. 61.

18. См.: ГАНИИО, ф. 110, оп. 1, д. 32, л. 162; ф. 327, оп. 1, д. 4, л. 39; д. 97, л. 74.

19. См.: ГАНИИО, ф. 110, оп. 1, д. 35, л. 32; Государственный архив новейшей истории Костромской области (ГАНИКО), ф. 89, оп. 1, д. 15, л. 95.

20. См.: «Правда», 29 мая 1929 г.

21. См.: Подготовка кадров в СССР (1927-1931). М., 1933, с. 19; ГАРФ, ф. 2306, оп. 70, д. 230, л. 151.

22. См.: Материалы к отчету ОК ВКП(б) 3 областной партконференции Ивановской промышленной области. Москва — Иваново, 1932, с. 66, 160, 166; ГАНИИО, ф. 327, оп. 6, д. 5, л. 135; Государственный архив Ярославской области (ГАЯО), ф. 225, оп. 5, д. 184, л. 16, д. 324, л. 6; Государственный архив Ивановской области (ГАИО), ф. 427, оп. 1, д. 3, л. 27.

23. См.: там же.

24. См.: Подготовка кадров в СССР. 1927—1931, с. 21, 191; Материалы к отчету ОК ВКП(б) 3 областной партконференции Ивановской промышленной области, с. 160—166; ГАНИИО, ф. 327, оп. 6, д. 5, л. 135; ГАЯО, ф. 225, оп. 5, д. 184, л. 16; д. 324, л. 8; ГАИО, ф. 427, оп. 1, д. 3, л. 27.

25. ГАКО, ф. 1233, оп. 1, д. 2, л. 61.

26. Народное образование в СССР. Сб. док. 1917-1973 гг. М., 1974, с. 18.

27. См.: Костромской государственный университет: страницы истории и современность, с. 28.

28. ГАКО, ф. 1233, оп. 1, д. 28, л. 64.

29. РГАСПИ, ф. 142, оп. 9, д. 462, л. 26.

30. ГАНИКО, ф. 1, оп. 2, д. 1679, л. 30^16.

31. Там же.

32. Там же, д. 1583, л. 19.

33. ГАНИКО, ф. 1233, оп. 1, д. 2, л. 37.

34. Там же.

35.См.: Народное образование в СССР. Сб. док. 1917-1973 гг., с. 424.

36. Там же, с. 426.

37. См.: Советская интеллигенция. М., 1977,

с. 94.

38.См.: 18 съезд ВКП(б). Стенографический отчёт. М.,1939, с. 37.

Н.П. ПИГАЛЕВА

**ВНЕШКОЛЬНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ РАБОТА
КОСТРОМСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА
В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ЖИЗНИ
ПОСЛЕВОЕННОЙ ПРОВИНЦИИ (1945 - 1953)***

Образование как процесс обучения, просвещения, усвоения совокупности знаний, приобщения к культуре, в широком смысле слова, является важным фактором развития цивилизованного общества и государства. Экономическое состояние общества, социально-политическая ситуация, ценностные ориентации, господствующая мораль и идеология в числе основных факторов оказывают мощное воздействие на функционирование и развитие системы формирования личности. В любом государстве и обществе существует определённый эталон нужного ему человека. Идеологическая направленность всей работы советской школы диктовала определённые требования к деятельности учителя как на уроках, так и во внеурочное время.

Практически все учителя послевоенного времени были классными руководителями, осуществляли как учебную, так и внеклассную работу. Из воспоминаний Суворова Андрея Андреевича, учителя истории Ореховской средней школы Костромской области: «Большая роль принадлежала классному руководителю. Он подводил итоги учёбы класса, отчитывался перед администрацией. В плане урока была «воспитательная минутка», в содержании которой прослеживалась связь школьной жизни с районом, областью. Под руководством классного руководителя, а также при участии учкома и комитета комсомола в школе выходили стенгазеты. Отстающих учеников рисовали в виде черепахи и выдавали им знамя

из рогажи»¹.

У заинтересованных и подготовленных к работе учителей были достаточно интересные методы внеурочной работы по своим предметам. Например, преподаватели географии практиковали «путешествия по карте», допустим, из Костромы до Сталинграда, с заданием рассказать - какая встречалась пою да на пути, какой климат и т.п. Осуществлялось практическое ознакомление учащихся с глазомерной съёмкой местности: применялось умение пользоваться топографическим планом, ориентацией на местности по компасу, солнцу и Полярной звезде. Проводились экскурсии на природу, учащиеся посещали метеорологическую станцию, где знакомились с приборами для изучения природы. Это позволяло увидеть применение знаний на практике.

Во внеурочное время учителя вместе с учениками изготовляли наглядные пособия (например, формы рельефа земной поверхности), организовывали просмотры кинофильмов на исторические темы. Преподаватели составляли головоломки, шарады, географические задачи, которые ученики решали на проводившихся олимпиадах. Организовывались совместные выпуски художественно оформленных научных викторин. Часто проходили практикумы по пению, рисованию, физкультуре.

В некоторых районах возникали свои традиции в работе, например, в школах Не некого и Парфеньевского районов Костромской области ежегодно проводили «Неделю сада»².

В большинстве школ существовали свои газеты, это была «настенная печать». Для некоторых учеников это был важный источник информации, т.к. в большинстве семей не было ни радио, ни газет. В Костроме постоянно проходили

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Костромское учительство в XX веке», проект № 07-01-54002а/Ц.

¹ Интервью из архива автора

² Там же. - Ф. 765. - Оп. 3. - Д. 7. - Л. 54.

История образования

смотри лучших школьных стенных газет городов и районов. Нужно отметить, что такая работа значительно раздвигала рамки воздействия школы, способствовала сближению учителей и учеников, формировала умения взаимодействовать с разными людьми, активность и неравнодушие учащихся. Учитель в этой ситуации был связующим звеном между школой и обществом, как в широком, так и в узком смысле.

Внеклассная работа велась, прежде всего, через кружки. В маленьком Кадейском районе Костромской области из 2 222 учащихся в 49 кружках тридцать одной школ было занято 807 человек:

Всего же в 14 районах Костромской области из 43 229 человек в 1946 г. в кружках участвовало 14 483 человека. Хоровые и драматические кружки обеспечивали выступлениями не только школьные праздники, но и почти все концерты в

городских и сельских клубах, приуроченные к датам «красного календаря». Конечно, о профессиональном обучении пению и драматическому искусству здесь речь не идет, так как учителя-руководители не являлись специалистами. Часто они лишь направляли детскую самостоятельность, причём музыкальные инструменты в этих кружках были лишь в школах Костромы, да и то не во всех. Художественные кружки иногда точнее было бы назвать кружками чтения. На них собирались после уроков, и учителя зачитывали отрывки из тех или иных произведений. Это было близко к внеклассному чтению и служило углубленному изучению программного материала. Похожая ситуация возникала и на исторических, географических и других кружках, которые создавались по предметам школьной программы¹.

8 рукодельных кружков	130 чел.
11 драматических	121 чел.
9 литературных	158 чел.
17 хоровых	314 чел.
1 пожарный	35 чел.
1 исторический	14 чел.
2 кружка юннатов	35 чел.

В Костромской области можно отметить деятельность кружков юннатов. Учащиеся средних школ Сусанинского района, посещавшие такой кружок, знакомились с уходом за плодовыми садами, собирали семена яблок на пришкольных участках и, засеяв их, выращивали новые деревья. Ребята собирали гербарии дикорастущих трав, гербарии по морфологии цветковых растений, культурных злаков. Весной ученики под руководством учителей выращивали рассаду для школьного цветника, засаживали участки яровизированного картофеля, голозерного ячменя и

овса. За посевами вёлся уход и наблюдение¹.

Внешкольная деятельность учителей и учащихся часто была направлена на конкретные результаты. Реальную помощь Костромскому лесхозу оказывали две бригады школьников, которые ухаживали за лесокультурными посадками на площади 35 га².

Сельские учителя вместе с учащимися оказывали большую помощь колхозам. В 1948 году учителя Нейского района за лето выработали 1 627 трудодней, выжав вручную площадь в 27 га³. Под руководством учителей в некоторых районах пионеры брали шефство над животноводческими фермами, где за каждым учеником был закреплён свой питомец⁴.

Одной из форм внеклассной работы учителей с учащимися в Костроме были лектории, которые устраивались как в школе, так и в Доме пионеров. Темы лекций-разные: научного, исторического, литературного и другого характе-

¹ ГАНИКО. - Ф. 765. - Оп. 2. - Д. 243. - Л. 5 (об)

² Е. Грязей. Школьники помогают ухаживать за лесами // Северная правда- 1951. - 21 августа.

³ См.: Приложение №16.

⁴ История Костромского края: XX век / Под ред. В.Р. Веселова. - Кострома, 1997. - С. 134.

Внешкольная и общественная работа костромского учительства ..

ра, Их посещало в среднем от 100 до 300 человек. К конкретным датам и юбилеям организовывались школьные вечера, осуществлялся просмотр кинокартин и театральных постановок с последующим их обсуждением.

При школах Ма 18,26,31 г. Костромы были созданы три туристических отряда, которые периодически совершали походы за пределы Костромы и включились во всесоюзное движение под девизом «Путешествие по родному краю»⁵. Большое внимание уделялось спорту и развитию физкультуры. Часто спортивные и другие мероприятия проходили во время каникул на базе клуба «Красный ткач»⁶.

Активное участие принимали учителя и в библиотечной работе. Правда, библиотекари имелись только в крупных школах города. В остальных же учебных заведениях учётом и выдачей книг занимались сами преподаватели. Работа была не из легких, В 1949 г. в школах Костромской области насчитывалась 941 библиотека с книжным фондом в 91 250 экземпляров. По статистике, один ученик читал в среднем за год до 30 книг. Помимо обслуживания и учёта читателей, учителя, занятые библиотечным делом, регулярно проводили читательские конференции с обсуждением прочитанных книг⁷.

В послевоенное время внеурочная работа учительства была очень важна, поскольку остро стояла проблема детской беспризорности и безнадзорности детей, оставшихся с одним из родителей. Даже в полных семьях занятые работой родители не всегда уделяли должное внимание детям. Вся внеклассная работа учительства способствовала нормализации и стабилизации послевоенного провинциального общества.

Учителя обязаны были вести постоянную работу с родителями. От них требовали добиваться того, чтобы родители постоянно контролировали своих детей, проверяли их дневники, как

⁵ ЦДНІЯО. - Ф. 272. - Оп. 2. - Д. 23. - Л. 17.

⁶ Зимний праздник школьников // Северная правда. - 1951. - 6 января; См.: Приложение №16.

⁷ ГАНИКО. - Ф. 765. - Оп. 1. Д. 890. - Л. 125.

⁸ ЦДНІЯО. - Ф. 272. - ОП. 226. - Д. 345. - Л. 15.

⁹ ЦДНІЯО. - Ф. 272. - 011. 226. - Д. 557. - Л. 87 (об).

¹⁰ См.: Приложение №12.

¹¹ ЦДНІЯО. - Ф. 272. - ОГ1.226. - Д. 557. - Л. 117.

можно чаще сами встречались с преподавателями и классными руководителями⁸. У некоторых учителей работа, в основном, сводилась к родительским собраниям, темы могли быть такие: «Поведение взрослых - пример для ребёнка», «Сознательная дисциплина и пути её воспитания», «Воспитание моральных качеств» и др. Более опытные классные руководители знакомили родителей с инструкцией по экзаменам и проверочным испытаниям, анализировали состояние успеваемости, посещение уроков и дисциплину в классе, рассказывали родителям об их детях.

В обязанности классных руководителей входило посещение семей учащихся, знакомство с условиями их жизни. В некоторых школах учителя были обязаны писать характеристики семейного воспитания на каждого ученика своего класса⁹. Если у учеников были проблемы в школе, то с родителями проводились беседы с целью исправить положение (например, изменить отношение к учебе, а если ученик не посещает школу, то вернуть его туда)¹⁰. Но чаще всего индивидуальная работа с родителями ограничивалась вызовом к директору с требованиями «повлиять» на ученика¹¹.

В сельских школах Костромской области учителя при помощи сельсоветов по местному радио, если такая возможность существовала, проводили передачи для родителей, носившие воспитательный, идейно-пропагандистский характер¹². Кроме этого, через печать и радио, накануне учебною года учителя вели активную пропагандистскую деятельность, выступая с докладами и сообщениями просветительского характера: «Труд советского учителя», «Задачи педагогических учебных заведений», «О значении профессии учителя» и т.п.

С 1950 года стали появляться родительские комитеты, это ещё больше сближало школ) с социумом, способствовало активному взаимодействию учительского, ученического и родительского коллективов. Учителя выступили здесь связующим звеном между родителями и детьми, стали организаторами совместных дел, направленных как на развитие образования, так и на обустройство жизни в своих городах, сёлах и деревнях.

Классные руководители были не только в школах, но и в педагогических училищах. Документ с обязанностями классного руководителя,

История образования

принятый решением Костромского областного совещания заместителей директоров по учебной части и преподавателей педагогических училищ 12-13 августа 1947 г, позволяет судить, что на первом месте стояла идейно-политическая работа, поскольку речь шла о подготовке будущих учителей¹³. Правда, принять можно было любое решение. Какова была степень его выполнения, сказать трудно. Многое зависело от личных качеств преподавателя, условий работы, то есть наряду с объективными обстоятельствами почти всегда присутствовал и субъективный фактор.

Учительская интеллигенция принимала самое активное участие во всех важных общественных мероприятиях. Как уже было сказано, в первые послевоенные годы актуальной была проблема детской беспризорности. Над её решением работали не только органы власти, правоохранительные органы, но и педагоги, вовлекая неохваченных учёбой детей в школы-интернаты, детские колонии, ведомственные детские дома. Работа шла непросто, часто не хватало средств, кадров. Но после того как на основании приказа Министерства просвещения РСФСР от 12 мая 1947 г. за № 273, изданного для исполнения Постановления Совета Министров от 19 апреля 1947 г. за № 204 «Об улучшении работы детских домов»¹⁴, были проведены массовые проверки состояния детских домов, выявились причины и другого характера.

В селе Пегрилове Костромской области выявили массу недостатков. Директор детского дома В.В. Ванчиков, как отмечалось по итогам проверки, «...имеет высшее образование, но руководит плохо, заботы о детях не проявляет, перед облоно ни разу не поставил вопрос о бедственном положении детского дома. Обращает на себя

¹² Северная правда. - 1948. - 23 сентября; Северный рабочий. - 1949. - 19 апреля; 1951. - 5 января и др.

¹³ См.: Приложение №11.

¹⁴ КПСС о культуре, просвещении, науке: Сбор документов. - М., 1963. - С. 256.

¹⁵ ГАНИКО. - Ф. 765. - Оп. 2. - Д. 322. - ЛЛ. 1-3.

¹⁶ Там же. - Ф. 765. - Оп. 2, - Д. 322. - ЛЛ. 91-92.

¹⁷ ГАНИКО. - Ф. 765. - Оп. 2. - Д. 322. - ЛЛ. 204-210.

¹⁸ Там же. - Ф. 765. - Оп. 1. - Д. 447. - Л. 15; ЦДНД. - Ф. 272. - Оп. 224. - Д. 226. - Л. 48.

внимание то, что т. Ванчиков за время своего заведования, с августа по январь, купил себе и жене золотые часы, шубу на лисьем меху, аккордеон. Зато в спальнях комнат детского дома клопы, на кухне обилие тараканов. Меры к их уничтожению не применяются, все полотенца грязные. У детей чесотка, трое больны туберкулёзом. Помещение для кухни не приспособлено и мало по площади. На стенах висит верхняя одежда поваров и рабочих. Идейно-политическое воспитание обслуживающего персонала поставлено плохо. Сам директор уже 4-й месяц изучает первую главу «Краткого курса истории ВКП(б)». В свою очередь воспитатели, в процессе учебно-воспитательной работы, могли на всю неделю запланировать только «чтение книг» и всё. А в плане работы по организации детей ставят целью - «... IX)ловить детский коллектив для защиты своих интересов от директора»¹⁵. По итогам проверки были сделаны следующие выводы: один из самых существенных недостатков работы детских домов и школ, где обучались воспитанники детских домов, - это неудовлетворительное состояние учебно-воспитательной работы. Чаше всего это объяснялось слабым руководством и контролем со стороны облоно и районных отделений народного образования, а также непродуманным подбором руководящих кадров детских домов и наличием большого количества воспитателей без соответствующего образования.

С апреля по май 1947 г. в Костромской области из 78 директоров детских домов было смещено 14, из которых 10 - за профессиональную непригодность, за бытовое разложение и хищения. Два директора, совершивших хищение ценностей, скрылись, а три директора - отданы под суд¹⁶. Качество подготовки администрации детских домов было не всегда удовлетворительным. По представленным данным Костромского облоно, из 78 директоров с высшим образованием было всего 6 человек, а из 53 завучей - только четверо были с высшим образованием. У воспитателей высшее педагогическое образование из 477 человек имел лишь 21 человек, тогда как треть воспитателей работали с незаконченным средним образованием¹⁷.

С начала 1950-х гг. такое положение дел меняется: количественно персонал детских домов возрастает, а качественно - улучшается. Подтверждением служат ежегодные отчёты отделов народного образования всех уровней¹⁸. Улучше-

Внешкольная и общественная работа костромского учительства ..

ную ситуацию способствовало появление специальных отделений в педагогических училищах.

Другим решением этой проблемы стало патронирование детей-сирот. Часто именно благодаря учителям они находили приёмные семьи. Например, в Пыщугском районе Костромской области в 1946 г. руководители школ должны были проводить переучёт всех детей, оставшихся без родителей. Особо нуждающиеся дети были зачислены на патронаж. Они ежемесячно получали через райотдел образования по 50 рублей и ежедневно через сельсоветы по 400 г хлеба. На учёт было поставлено 25 детей. С 1 февраля 1947 года на патронирование было взято уже 35 детей-сирот.

Ещё одной формой внешкольной деятельности учительства являлась идейно-политическая и агитационная работа с взрослым населением. Исходные позиции для такой работы в это время были неоднозначны. С одной стороны — моральный фактор Победы способствовал росту национальной гордости, появлению пафосных произведений, что создавало впечатление благополучия. С другой — серьёзные материальные трудности, отсутствие электричества, радио и др. Но, несмотря на это, многие проблемы решались именно учительством, которое было связующим звеном между взрослыми и детьми. М.И. Калинин, которого называли «всесоюзным старостой», писал, что «советский учитель должен нести свои знания в народные массы, повседневно участвовать в общественной жизни и тем самым помогать большевистской партии в коммунистическом воспитании нашего народа»¹⁹. Многие сельские учителя не просто агитировали детей и взрослых, а включались в общеколхозную деятельность, вместе с учениками в каникулы работали в колхозах, помогая выполнять план. В Костромской области организовывалась работа не только осенью, но и в летний период²⁰.

Другая сфера внешкольной деятельности

¹⁹ Учительская газета. - 1948, - 24 ноября.

²⁰ ГАКО. - Ф-р. 1291. - Оп. 1. - Д. 6. - Л. 47 (об).

²¹ Северная правда. - 1946. - 23 сентября; Северный рабочий. - 1947. - 12 октября.

²² ГАНИКО. - Ф. 765. - Оп. 1. - Д. 470. - Л. 42.

²³ ГАКО.-Ф-р. 1291.-Оп. 1.-Д.5.-Л. 19.

²⁴ Северная правда. - 1947. - 21 мая.

²⁵ См.: Приложение №21.

²⁶ См.: Приложение №20.

учителей — ликвидация неграмотности и малограмотности взрослого населения. Эта проблема, вопреки утверждениям агитационно-пропагандистского характера, не была решена к концу 1930-х гг. В годы Великой Отечественной войны, в силу объективных причин, решением данной проблемы на государственном уровне комплексно не занимались. После окончания войны задача завершения ликвидации неграмотности стала очень актуальной. Костромские учителя, особенно в сельской местности, организовывали при сельсоветах «кружки помощи» для неграмотных и малограмотных колхозников²¹. Учителя занимались со взрослыми индивидуально, по вечерам посещая дома тех, с кем установлено было заниматься по определённому графику. Особое внимание уделялось подготовке допризывников²².

В Костромской области преподаватели обязаны были ходить на сессии сельского совета, на заседания правления колхоза, на собрания колхозников. Они выступали главными источниками информации там, где не было радио, принимали активное участие в художественной самодеятельности. Учителя Самыловской семилетней школы Мантуровского района вели активную агитационную работу. Они информировали население о ходе восстановительных работ, распространяли облигации государственного займа. Каждый учитель был закреплён за населённым пунктом, бригадой, фермой²³. «В колхозе имени Кирова Шарьинского района, — сообщается в «Северной правде», — учитель В.И. Панов читает политические доклады, организует читки газет, ведёт семинары с колхозниками»²⁴.

Роль учителя на селе нужно подчеркнуть особо. Как уже говорилось, часто это был один из главных источников информации. От его настроения, позиции зависело отношение людей к определённым вопросам. Учителей уважали, на них равнялись, с них брали пример. Учителя отличались от остальных даже внешним видом: причёской, аккуратной одеждой. По воспоминаниям ученика послевоенного времени Лебедева Анатолия Александровича, родившегося 24 января 1935 г. в деревне Плетюково Антроповского района: «Одевались учителя хорошо. Обычно в деревне они выделялись из общей массы молодёжи своей модой одежды и манерами поведения»²⁵.

А вот взгляд ученицы: «Одежда была из сит-

История образования

ца, но старались вырядиться нарядными, одевались по моде. Все были подтянутыми, аккуратными. Подавали пример своим поведением»²⁶.

При существующем тогда снабжении выглядеть нарядным и аккуратным было достаточно сложно, но общее впечатление складывалось не только по внешнему виду, но и по отношению к своему делу, мировосприятию.

Значительной была роль учителя в работе комсомольской и пионерской организаций. Первое место здесь было отведено классным руководителям и учителям-комсомольцам, членам ВКП(б). В Постановлении августовского совещания 1950 г. «О работе комсомольской и пионерской организаций в школе» записано: «Учительское совещание отмечает, что работе школьных комсомольских и пионерских организаций недостаточно уделяется внимания со стороны РК ВЛКСМ, директоров и завучей школ». Совещание постановило: всю работу школ, учительских комсомольских организаций, работу школьных комсомольских и пионерских организаций направить на решение следующих задач:

- повышение успеваемости учащихся;
- повышение идейно-политического воспитания;
- проведение в жизнь правил для учащихся;
- организация общественно-полезной работы учащихся;
- организация школьной стенной печати.

Костромские и ярославские учителя организовывали и принимали участие в различных пионерских и комсомольских слётах, приуроченных к значимым событиям и датам. Важной частью внеклассной общественно-политической деятельности учителей было торжественное принятие учеников в пионеры и комсомольцы²⁷.

С начала 50-х гг. пионерские и комсомольские организации Костромской области под руководством учителей принимали активное участие в оказании тимуровской помощи инвалидам Великой Отечественной войны, старикам, кото-

рые остались без попечения, больным и т.п.^{28*}

Работа учителя оценивалась комплексно. Хороший учитель-предметник, как правило, был и хорошим классным руководителем, общественником, пропагандистом. Таких учителей поощряли благодарностями, грамотами, государственными наградами, часто о них писали в газетах. «Учитель истории в Кадынской средней школе Анна Ивановна Левина. Уроки проходят интересно, <...> работает исторический кружок. На экзаменах по истории из 18 учеников большинство получило «4» и «5». Она не только учит, но и сама все время учится. Является одной из активнейших общественниц и агитатором. Часто беседует с людьми о событиях в стране и за рубежом», - это выдержка из областной газеты «Северная правда»²⁹.

Каждый год лучшие учителя представлялись к наградам. В 1950 г. в Костромской обком ВКП(б) из областной отдела народного образования были направлены данные на учителей, представленных к наг. «Заслуженный учитель школы РСФСР». Это были 18 учителей из Вохомского, Островского, Костромского, Нерехтского, Парфеньевского, Поназыревского и Нейского районов³⁰.

Таким образом, внешкольная, общественно-полезная и внеурочная деятельность костромских педагогов была достаточно разнообразной. Учителя изыскивали новые методические приёмы, активно участвовали в работе кружков и клубов. Практически все преподаватели, будучи классными руководителями, много времени отдавали индивидуальной работе с учениками и родителями, несли в массы культуру, воспитание и образование. Многие учителя выступали в качестве пропагандистов, организаторов праздников, различных политических мероприятий, участвовали в помощи колхозам и т.д. Конечно, нельзя всё идеализировать и абсолютизировать. Встречались и нерадивые учителя, сами плохо образованные, не желающие выйти за рамки учебного плана. Многие элементы внеклассной и внешкольной деятельности, как и весь учебно-воспитательный процесс, были идеологизированы, что было характерным явлением той эпохи. Но всё-таки анализ источников показывает, что внеурочная, общественная деятельность костромского учительства была очень плодотворной, общественно полезной и способствовала стабилизации послевоенного общества.

²⁷ Северный рабочий. - 1951. - 14 марта; Северная правда. - 1952. - 14 февраля.

²⁸ ГАНИКО. - Ф. 765. - Оп. 2. - Д. 772. - Л. 14-15; Оп. 1. - Д. 890. - Л. 6; ЦДНІЯО. - Ф. 272. - ОП. 226. - Д. 115.

²⁹ Сельская учительница // Северная правда. - 1951. - 1 августа.

³⁰ ГАНИКО. - Ф. 765. - оп. 3. - Д. 614. - Л. 55.

НАШИ АВТОРЫ

АНКУДИНОВА Дарья Александровна, ассистент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, аспирант кафедры теории языка и перевода Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

АСЕЕВ Владимир Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН, г. Москва

БАСОВ Николай Федорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

БАСОВА Валентина Марковна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики Костромского государственного университета им. И.А.Некрасова

БЕРДОВА Ольга Валентиновна, кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории, историографии и источниковедения Костромского государственного университета им. Н.А.-Некрасова, проректор Костромского областного института повышения квалификации работников образования

БАУЛИНА Лидия Николаевна, кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка, проректор по международным связям Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

БЕСЕЛОВ Виктор Романович, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ГОЛУБЕВ Валерий Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ГРИГОРЬЕВ Дмитрий Васильевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва

ДУБОВА Оксана Сергеевна, студентка 5 курса Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова

ЖУРАВЛЕВ Александр Михайлович, старший преподаватель Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени маршала Советского Союза С.К.Тимошенко

ЗАХАРОВА Жанна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ЗНАКОВ Виктор Владимирович, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН г. Москва

ИНШАКОВА Анна Геннадьевна, ассистент преподавателя кафедры русского языка № 2 факультета преподавания русского языка как иностранного Российского университета Дружбы народов, аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета

КАШНИЦКИЙ Виктор Ильич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КИРПИЧНИК Анатолий Григорьевич, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии, проректор по научной работе Костромского государственного университета им. Н.Л.Некрасова

КОМАРОВ Игорь Владимирович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КОРШУНОВА Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КРЮКОВА Татьяна Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

КУПРИЯНОВ Борис Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

КУФТЯК Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.-

Наши авторы

Некрасова

ЛИТВИНОВИЧ Виктор Григорьевич, старший преподаватель кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь

МАЛЬЦЕВА Екатерина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

МАНУЙЛОВ Юрий Степанович, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией среды и средовых исследований в образовании Нижегородского института развития образования

МИРОНОВА Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

МУДРИК Анатолий Викторович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета

НАУМОВ Александр Рудольфович, кандидат химических наук, доцент, начальник управления научно-исследовательской деятельности Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ПИГАЛЕВА Надежда Павловна, кандидат исторических наук, заведующая кафедрой теории и методики обучения Костромского областного института повышения квалификации работников образования

ПОЛЯКОВ Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного педагогического университета

РАССАДИН Василий Николаевич, инженер лаборатории археолого-этнологических исследований, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

РЕПРИНЦЕВ Александр Валентинович, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Курского государственного университета

РЕПРИНЦЕВА Елена Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор Курского государственного университета

САМОХВАЛОВА Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

САПОРОВСКАЯ Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

СЕРГИЕНКО Елена Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией когнитивной психологии Института психологии РАН, г. Москва

СМИРНОВА Екатерина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

СОЛОВЬЕВА Валентина Авенировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ТИМОНИН Андрей Иванович, кандидат педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ТИХОМИРОВА Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией субъектной самореализации Самарского государственного педагогического университета

УМАНСКАЯ Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ХАЗОВА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ФЕТИСКИН Николай Петрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ЧУГУНОВА Эльвира Ивановна, соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова

ШАПОШНИКОВА Татьяна Дмитриевна, директор Шарьинского социально-реабилитацион-

Наши авторы

ного центра для несовершеннолетних «Феникс», соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ШТРАССЕР Герт, профессор, доктор Евангелического университета прикладных наук г. Дармштадт; Германия

ЩЕРБИНИНА Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

В журнале «Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» публикуются оригинальные исследования по педагогическим, психологическим и социальным наукам, а также статьи об актуальном опыте работы в социальной сфере.

Размер статей не должен превышать 11 страниц машинописного текста, включая библиографию и подписи под рисунками. Количество рисунков не должно превышать 6, в кратких сообщениях - 2.

Статьи, заказываемые редколлегией для обзора работ в одной из научных областей, могут иметь объем до 1 п.л.,

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в 2-х экземплярах и на дискете в формате MS Word 7.0 и выше.

Компьютерный набор статьи должен соответствовать следующим требованиям: размер шрифта 14; интервал 1,5; все поля 2,5.

Материал должен быть тщательно отредактирован.

2. Построение статьи:

2.1. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима). Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы или учебы).

2.2. Аннотация статьи (до 5 строк) на русском и английском языках.

2.3. Преамбула, объясняющая цель работы, актуальность проблемы.

2.4. Основной текст.

2.5. Выводы.

2.6. Литературные ссылки.

3. Все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

Список литературы помещается в конце статьи, авторы указываются в алфавитном порядке.

В тексте статьи необходимо дать ссылки на все рисунки.

Единицы измерения даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Порядок оформления ссылок:

- Статья в журнале: Фамилия и инициалы автора. Название // Название журнала. - Год. - №. - С. От - до.

- Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы автора. Название // Тез. докл. Название конференции (/ Название учреждения), - Город, год. — С. От - до.

- Монография или книга: Фамилия и инициалы автора. Название. - Место издания: Издательство, год. - С. От - до (или число стр. в книге | с.) или Название / под ред. Инициалы и фамилия.

- Место издания: Издательство, год. - ____с.

- Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

- Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис...канд,... наук.-Город, год.- ____с.

4. Направление в редакцию работ, посланных в другие издания или уже напечатанных, не допускается.

5. Статьи следует направлять по адресу:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, «Вестник КГУ», редакция серии «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика».

Б-гаАП: gspko@kfu.e¹и.ги

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 4

Компьютерная верстка — Е.С. Беловский

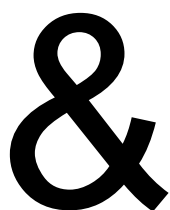
Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

Подписано в печать 15.09.2008
Формат 60х90 1/8. Уч.-изд. л. 31,6
Тираж 1000 экз.
Изд. № 374

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(4942) 31-65-61**
Е-таН: **хепко@к8и.е<1и.ги**

При перепечатке ссылка обязательна



ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИАЛЬНАЯ РАНОТА

ювепо;ю1 и я
СОЦИОКИНЕТИКА